

# Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding

Mark Schep, Carla van Boxtel en Julia Noordegraaf

**In dit artikel belichten Mark Schep, Carla van Boxtel en Julia Noordegraaf de bevindingen uit de eerste deelstudie van het onderzoeksproject Rondleiden is een vak! <sup>1</sup> Centrale vraag in deze studie is op welke leeruitkomsten educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea zich kunnen richten. Dit resulteerde voor elk type museum in een lijst met leeruitkomsten die volgens experts passend en haalbaar zijn. Musea, rondleiders en docenten kunnen de lijsten gebruiken bij het samenstellen van een museumprogramma dat aansluit bij het schoolcurriculum en bij de museale leeromgeving.**

1. Dit artikel betreft een rapportage van een deelstudie van het onderzoeksproject Rondleiden is een vak! Projectwebsite: <http://cde.uva.nl/nl/projecten/rondleiden-is-een-vak/home.html>

Musea zijn plaatsen die onze verbeelding stimuleren, onze nieuwsgierigheid prikkelen en ons de wonderen van de wereld laten zien (Bettelheim, 1980). Musea hebben van oudsher een educatieve functie (Hein, 1995), die onder meer gestalte krijgt in de vorm van rondleidingen voor schoolkinderen. Hoewel de educatieve waarde van musea breed wordt gedragen, is er nauwelijks empirische onderbouwing voor (Andre & Volman, in druk). Er bestaat wel veel literatuur over de vraag wat leren in het museum karakteriseert, maar veel minder kennis over wat dan de specifieke leeruitkomsten zijn. Dit is opmerkelijk, omdat de museumbezoeken voor het primair en voortgezet onderwijs doorgaans wel beogen dat er iets geleerd wordt. De schaarse studies naar leren en onderwijzen in het museum zijn bovendien voornamelijk uitgevoerd in wetenschapsmusea, gevolgd door natuurhistorische musea en veel minder vaak in kunstmusea en historische musea (Andre & Volman, in druk), terwijl scholen deze laatste musea het meest bezoeken (Stichting Museana, 2013).

Docenten kunnen verschillende redenen hebben om met leerlingen een kunstmuseum of historisch museum te bezoeken, bijvoorbeeld om hun leerlingen te interesseren voor kunst of om met authentieke historische objecten de op school onderwezen geschiedenis tot leven te wekken (Marcus, Stoddard, & Woodward, 2012; Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen 2008; Lord, 2007b).

In dit artikel bespreken we de resultaten van een verkennende studie naar mogelijke leeruitkomsten van een museumbezoek, in het bijzonder die van een rondleiding voor scholieren uit het primair en voortgezet onderwijs. De onderzoeksvraag luidt: Op welke leeruitkomsten kunnen educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea zich richten? Wij definiëren leeruitkomsten in ons onderzoek als de affectieve opbrengsten, attitudes, kennis, inzichten, en vaardigheden die leerlingen ontwikkelen als resultaat van het actief volgen van een rondleiding in een kunstmuseum of historisch museum.

Een goede omschrijving van mogelijke leeruitkomsten is om verschillende redenen van belang. Ten eerste betogen verschillende auteurs dat er hogere leeruitkomsten zijn als het museumbezoek goed is ingebed in het curriculum (Burchenal & Grohe, 2007; Wright Maley, Grenier, & Marcus, 2013), onder meer omdat dan goed aangesloten kan worden bij de voorkennis van leerlingen en docenten op school kunnen voortbouwen op de leerervaringen in het museum. Op de tweede plaats is duidelijkheid over de mogelijke leeruitkomsten van belang voor de rondleider die de bezoekende leerlingen en de collectie met elkaar moet verbinden en leerlingen helpt om betekenis te creëren vanuit alle indrukken (Wetzl-Fairchild, 1995; Burnham & Kai-Kee, 2011). Het is ook belangrijk voor de ontwerpers van de educatieve programma's, omdat onderwijzen effectiever is als het wordt gestuurd vanuit heldere doelen (Burnham & Kai-Kee, 2011). Ten slotte is het belangrijk voor docenten die een betekenisvol museumbezoek moeten integreren in het curriculum.

Hierna gaan we eerst nader in op musea als leeromgeving. We beschrijven de rol van historische objecten en kunst bij het leren in het museum, recente ideeën over hoe in een museum en in het bijzonder bij rondleidingen geleerd kan worden en kenmerkende leeractiviteiten. Vervolgens presenteren we onze onderzoeksmethoden, resultaten en conclusies.

## Musea als leeromgeving

Falk en Dierking (2000) typeren musea als plaatsen waar *free-choice learning* plaatsvindt. Er is bij leren in het museum veel ruimte voor vrije keuze, beweging en controle over de inhoud; iets wat de intrinsieke motivatie voor leren kan vergroten (Falk & Dierking, 2000; Marcus et al., 2012). Barry Lord (2007a) beschrijft het museum als een omgeving waar informeel leren plaatsvindt. Wanneer daarbij sprake is van een rondleiding in de context van een schoolbezoek<sup>2</sup> en in aansluiting bij het schoolcurriculum, zouden we kunnen spreken van een combinatie van informeel *en* formeel leren.

### *De rol van objecten*

In de literatuur over kunst(geschiedenis), geschiedtheorie en museum-educatie wordt veel aandacht besteed aan de bijzondere ervaring die authentieke historische objecten en kunst kunnen oproepen. De historicus Johan Huizinga (1950) spreekt van een 'historische sensatie'. David Hargreaves (1995) verbindt authentieke ervaringen met kunst zelfs met een 'traumatische ervaring', een ervaring die ontwrichtend of enerverend is en zich daarom vastzet in het geheugen. Bij kunst kan men volledig opgaan in het kunstvoorwerp of er ontstaat een plotselinge fascinatie: 'Bij een sterk trauma raakt men zelfs het gevoel voor tijd en plaats en het besef van de omgeving kwijt: men is door het kunstwerk 'naar binnen gezogen' (Hargreaves, 1995, p. 43). In het verlengde van Hargreaves' terminologie ligt het concept 'numineuze ervaring' van John Gatewood en Catherine Cameron (2004). Kiersten Latham (2013) omschrijft dit als een ervaring waarbij een persoon zich via het historische object verbonden voelt met mensen uit het verleden, die met het object geassocieerd worden. Uit de rapportage van de participanten in haar studie bleek ook een sterke wens om het object aan te raken. Verschillende onderzoekers beargumenteren dat het engagement dat objecten kunnen veroorzaken, gebruikt kan worden bij educatie. Zo kunnen museumobjecten de aandacht van leerlingen trekken, zorgen ze voor een affectieve respons, zijn ze ankerpunten voor het onthouden van informatie, prikkelen ze de nieuwsgierigheid en stimuleren ze onderzoekend gedrag zoals het stellen van vragen en het fysiek exploreren van objecten (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990; Hargreaves, 1995; Leder, Belke, Oeberts, & Augustin,

2. Een derde van de museumbezoeken van kinderen in Nederland betreft een schoolbezoek (Stichting Museana, 2013).

2004; Grever & Van Boxtel, 2014; Leder, Gerger, Dressler, & Schabmann, 2012; Marcus et al., 2012; Spock, 2010; www.expertisecentrum-kunsttheorie.nl). Dat dit soort processen relevant wordt geacht voor leren, sluit ook aan bij recente theorieën over *embodied cognition*. Daarin wordt beargumenteerd dat kennis is verankerd in lichamelijke beweging, emoties en percepties (zie onder andere Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Het is echter niet zo dat puur en alleen de confrontatie met kunst of een authentiek historisch object automatisch leerzaam is. Zo stelt filosoof Patricia de Martelaere dat kunst uiteindelijk onbegrijpelijk blijft, want 'objecten hebben immers geen stem, ze zijn voor ons alleen begrijpelijk doordat ze een echo laten horen van de vragen die wij hen stellen' (De Martelaere in Spierts, 2001, p. 11). Maria Grever en Carla van Boxtel (2014) betogen over tastbare sporen uit het verleden dat de authentieke objecten moeten worden gemedieerd door een analytische en kritische blik, die het kijken vanuit diverse perspectieven bevordert en zicht geeft op de wijze waarop objecten in heden en verleden betekenis krijgen en een rol hebben in processen van identiteitsvorming.

Dit roept op de eerste plaats de vraag op wat er geleerd kan worden met (authentieke) historische objecten en kunst en op de tweede plaats aan welke voorwaarden moet worden voldaan zodat leerlingen in het museum kunnen leren over en met kunst en historische objecten en de bijbehorende culturele praktijken.

### ***Perspectieven op leren***

Constructivistische en sociaal-culturele perspectieven op leren van denkers als Jean Piaget, John Dewey en Lev Vygotski hebben sinds de jaren negentig invloed gehad op de museumwereld (Grondman, De Vreede, Laarakker, & Reydon, 2010). De wijze waarop musea hun educatieve taak invullen, is verschoven van een autoritatieve benadering naar een benadering die meer openstaat voor de perspectieven en ideeën van de bezoeker. In plaats van overdracht van kennis en betekenissen staat het in interactie met de bezoeker construeren van kennis en betekenissen centraal (Roberts, 1997; Hooper-Greenhill, 2000; Burnham & Kai-Kee, 2011). Leren wordt hierbij voorgesteld als een actief en sociaal proces waarbij in interactie met de omgeving nieuwe kennis wordt verbonden aan al aanwezige kennis, herinneringen en ervaringen (Leinhardt & Crowley, 2002; Weier, 2004; Falk & Dierking, 2000; Falk & Storksdieck, 2005; Grondman et al., 2010). Tijdens een educatieve rondleiding is het de rol van de rondleider om het leren te faciliteren en de leerlingen te helpen in contact te komen met de objecten en hun eigen beleving daarvan (Tran & King, 2007).

Een verwante theorie die aansluit bij het constructivistische perspectief en een inspiratie vormt voor veel museumeducatoren is die van Howard Gardner over meervoudige intelligentie. Gardner benadrukt dat leren meer is dan louter een cognitief proces, wat aansluit bij wat het museum als leeromgeving te bieden heeft en wat museumeducatoren als uitgangspunt kunnen gebruiken.

Ook de dynamische benadering van cultuur en erfgoed (zie Frijhoff, 2007) sluit aan bij constructivistische en sociaal-culturele perspectieven. Kern van deze benadering is dat musea geen essentialistisch verhaal over de betekenis van specifieke kunst of een historisch object moeten overdragen, maar moeten werken vanuit het besef van een continu en sociaal proces van betekenis geven en multiperspectiviteit en bezoekers ruimte moeten geven om zelf actief betekenis te geven (Grever & Van Boxtel, 2014; Burnham & Kai-Kee, 2011). De rondleider zou in dialoog moeten gaan met de leerlingen. Educatie in musea is ook wel de 'kunst van het vragen stellen' genoemd (Wartna in Grondman et al., 2010, p. 389). Door vragen te stellen zet de rondleider een dialoog met leerlingen in gang en kan hij leerlingen aanzetten tot zinvolle leeractiviteiten als activering van kennis, emoties, interesse en ervaringen, reflectie, inleven en het innemen van een ander perspectief. In de onderwijskundige literatuur spreekt men in dit kader van dialogisch onderwijs (Alexander, 2008; Lyle, 2008). In het vervolg bespreken we hoe musea deze ideeën gebruiken om het leren tijdens een rondleiding vorm te geven.

### ***Activiteiten tijdens een rondleiding***

De invloed van de besproken theorieën en perspectieven is terug te zien in de manier van rondleiden in kunst- en historische musea. In een 'klassieke' rondleiding luisteren leerlingen vooral naar het verhaal van de rondleider die toelichting geeft bij een reeks museumobjecten. In een 'interactieve' rondleiding is meer sprake van *samen* kijken, nadenken, praten over objecten en betekenisgeving.

Op verschillende manieren spelen verhalen wel een rol in musea. Ze stimuleren de verbeelding, multiperspectiviteit en persoonlijke betekenisgeving van de luisteraar, spelen in op zijn emoties waardoor herinneringen worden geactiveerd en daarnaast zou informatie via een verhaal beter worden verwerkt en onthouden (Falk & Dierking, 2000; Bedford, 2010; Spock, 2010). Meer dan in andere typen musea heeft het verhaal in historische musea een centrale rol in het leren en onderwijzen (Andre & Volman, in druk).

In kunstmusea zijn de activiteiten vaak gericht op praten over de ervaren emoties bij kunstwerken en het zorgvuldig bekijken en bediscussiëren van de kunstwerken (Durant, 1996; Piscitelli & Weier, 2002; Weier, 2004). Een voorbeeld zijn de door Abigail Housen en Philip Yenawine ontwikkelde *Visual Thinking Strategies* (VTS). Bij deze methode heeft de rondleider een set standaardvragen<sup>3</sup>, dient hij neutraal te reageren op suggesties van leerlingen en beperkt hij het verstrekken van feitelijke informatie. Het doel is dat leerlingen goed kijken naar het object en de kans krijgen om vrij te associëren en op die manier samen betekenis creëren. De rondleider kan eventueel concepten introduceren om een gesprek te voeren over de kleuren, lijnen, vormen

3. Als voorbeeld de set vragen bij de VTS-methode *See, Think Wonder*: 1) What do you see?, 2) What do you think about that?, 3) What does it make you wonder? (Ritchhart, 2007).

en textuur van het object. De VTS-methode zou verschillende waardevolle leeractiviteiten stimuleren, zoals het stellen van vragen, jezelf verwonderen, interpreteren, verbindingen maken met al aanwezige kennis en het innemen van verschillende perspectieven (Burchenal & Grohe, 2007; Ritchhart, 2007). Eileen Hooper-Greenhill (2007) en Danielle Rice (2003) uiten als kritiek dat tijdens het vraag-en antwoordspel leerlingen onvoldoende contact zouden maken met het object. Anderen wijzen op het risico dat cultureel gedeelde of geaccepteerde kennis gedevalueerd kan worden, waardoor misconcepties kunnen ontstaan die de rondleider niet corrigeert (Burnham & Kai-Kee, 2011).

Behalve het luisteren naar verhalen, het verwoorden van de ervaringen en het kijken naar objecten is 'leren door te doen' een vaak genoemd kenmerk van leren in het museum. Veel activiteiten in het museum zijn *hands-on* en gericht op interactie, spel, en lichamelijk leren; tijdens een rondleiding krijgen leerlingen de opdracht om iets te tekenen, uit te beelden, te ruiken, een muziekfragment te koppelen aan een object, iets aan te raken en om betekenis te geven aan al deze zintuiglijke ervaringen (Piscitelli & Weier, 2002). Een rondleiding wordt ook wel gecombineerd met een workshop. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld opdrachten die ze dichterbij de kern van het werk van de kunstenaar brengen en werken met vragen, materialen, technieken en strategieën die kunstenaars hanteren (Grondman et al., 2010).

## Opzet van de studie

Het onderzoek naar mogelijke leeruitkomsten tijdens een educatieve rondleiding voor leerlingen in kunst- en historische musea is in vier stappen uitgevoerd. Allereerst zijn in een literatuurstudie leeruitkomsten geïdentificeerd en gecategoriseerd. Vervolgens hebben we deze voorgelegd aan een expertpanel, wat resulteerde in een aantal toevoegingen en een aanscherping. Deze leeruitkomsten zijn daarna via een online vragenlijst voorgelegd aan experts in kunst- en geschiedenisonderwijs en museumeducatie, waarna nog een aantal aanpassingen zijn gedaan. Dit heeft geresulteerd in een overzicht van mogelijke leeruitkomsten dat we hier presenteren.

### ***Stap 1: leeruitkomsten in de literatuur***

We hebben geprobeerd zoveel mogelijk gebruik te maken van empirische studies, omdat daarin leeruitkomsten in elk geval goed gedefinieerd worden. Het aantal empirische studies bleek echter beperkt. De gevonden leeruitkomsten zijn vergeleken met de kerndoelen en eindtermen van het primair en voortgezet onderwijs. De 'taal' van de museumdidactiek hebben we proberen te verbinden aan de 'taal' van het onderwijs, wat kan bijdragen aan een goede samenwerking tussen school en museum. Op basis hiervan hebben we twee lijsten met leeruitkomsten geformuleerd, één voor historische en één voor kunstmusea. Daarnaast zijn de gevonden leeruitkomsten

gecategoriseerd. We hebben hiervoor gebruik gemaakt van de herziene taxonomie van Bloom door Lorin Anderson en David Krathwohl (2001) en de *Generic Learning Outcomes* (MLA, 2004). De GLO's zijn een specifiek op musea gerichte ordening van uitkomsten, bestaande uit vijf categorieën: (1) *Knowledge and Understanding*; (2) *Skills*, (3) *Attitudes and Values*, (4) *Enjoyment, Inspiration and Creativity* en (5) *Activity, Behaviour and Progression*.

### **Stap 2: expertpanel**

De leden van het expertpanel (N=10), medewerkers educatie van het Stedelijk Museum Amsterdam, Van Gogh Museum en Rijksmuseum Amsterdam<sup>4</sup> en vakdidactici kunst en geschiedenis van verschillende onderwijsinstellingen, noteerden eerst zelf welke leeruitkomsten zij mogelijk achten voor rondleidingen in kunst- en historische musea. Vervolgens namen ze deel aan een discussie over de eerste versie van de op basis van literatuur opgestelde lijst met leeruitkomsten. Dit resulteerde in twee aangepaste en gecategoriseerde lijsten met 22 leeruitkomsten in kunstmusea en 18 leeruitkomsten in historische musea.

### **Stap 3: online validatie**

De leeruitkomsten zijn via twee online vragenlijsten voorgelegd aan andere experts. Wanneer gebruik wordt gemaakt van experts om items te valideren zijn vijf experts het minimale aantal, voor een hogere betrouwbaarheid zijn tien experts gewenst (Lynn in Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner & Oksa, 2003). De experts bestonden uit museumeducatoren, vakdidactici en rondleiders. Dit waren ten eerste museummedewerkers die verantwoordelijk zijn voor onderwijsprogramma's voor leerlingen. Zij zijn bewust bezig met wat er geleerd kan en moet worden tijdens de rondleiding. We hebben uitnodigingen gestuurd naar de afdeling educatie van tien kunstmusea en tien historische musea, waarbij rekening is gehouden met geografische spreiding en de grootte van de musea. De tweede groep experts bestond uit vakdidactici kunst en geschiedenis. We hebben tien kunstvakdidactici en tien geschiedenisvakdidactici, voorgedragen door didactici van de Universiteit van Amsterdam, uitgenodigd.

Per instelling heeft één persoon de vragenlijst ingevuld. Twee personen (1 vakdidacticus en 1 museumedicator) hebben zowel de vragenlijst voor kunst- als historische musea ingevuld. Van drie participanten is de data verloren gegaan doordat de vragenlijsten niet zijn opgeslagen en verzonden. Er zijn toen drie rondleiders toegevoegd, waarmee het totaal op 23 respondenten kwam (zie tabel 1).

4. Deze drie musea zijn partner in het onderzoeksproject Rondleiden is een vak!

Tabel 1. *Participanten online vragenlijst*

	Kunstmusea	Historische musea
Medewerkers educatie	5	4
Vakdidactici		
• Primair onderwijs	2	3
• Voortgezet onderwijs	3	3
Rondleiders	2	1
Totaal	12	11

We vroegen de experts om de gecategoriseerde leeruitkomsten te beoordelen op een vierpuntsschaal van helemaal niet (1) tot zeer (4) bij de volgende drie vragen: (1) In hoeverre vindt u deze leeruitkomst passend voor een educatieve rondleiding voor schoolgroepen in een kunst- of historisch museum? (2) In hoeverre vindt u deze leeruitkomst haalbaar tijdens een educatieve rondleiding voor schoolgroepen in een kunst- of historisch museum? en 3) in hoeverre vindt u dat deze leeruitkomst helder is geformuleerd? Bij elke leeruitkomst konden respondenten opmerkingen maken en suggesties ter verbetering doen. Op basis van hun antwoorden is de formulering van de leeruitkomsten aangescherpt.

#### **Stap 4: opstellen definitieve lijsten**

Op basis van inhoudsvaliditeit bepaalden we om een leeruitkomst al dan niet op te nemen in de definitieve lijst. De inhoudsvaliditeitsindex (CVI-score) van elk item is berekend door alle waarderingen met een score van '3' of '4' bij elkaar op te tellen en te delen door het totaal aantal experts. Items werden geschikt bevonden bij >79% overeenstemming, twijfelachtig bij een score tussen de 70 en 79% en onacceptabel bij een score <70% (Hyrkäs et al., 2003). Dit resulteerde in twee definitieve lijsten met leeruitkomsten.

## Onderzoeksresultaten

### ***Leeruitkomsten van een museumrondleiding***

In de literatuur wordt vaak opgemerkt dat musea niet de beste plekken zijn om feiten en concepten te leren (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2007; DeWitt & Storksdieck, 2008). Er zijn echter verschillende onderzoeken die aantonen dat een museumbezoek een positieve invloed kan hebben op het verwerven van feitenkennis en concepten (DeWitt & Storksdieck, 2008).<sup>5</sup> Uit het *Trendrapport museumeducatie 2007* (Hagenaars et al., 2008) blijkt dat ook de Nederlandse

5. De reviewstudie van DeWitt en Storksdieck betreft alleen al veertien studies.

musea het opdoen van kennis belangrijk vinden. Meer vanzelfsprekend zijn echter affectieve uitkomsten of het ontwikkelen van attitudes, zoals nieuwsgierigheid, motivatie, interesse en een andere houding jegens een onderwerp.

Terwijl er soms sterke claims zijn over de leeransen die musea bieden, zijn er weinig auteurs die de leeruitkomsten empirisch vaststelden. Zo schrijft Barry Lord (2007a) dat leren in het museum een transformatieve ervaring is waarin we, in een informele, vrijwillige setting, nieuwe attitudes, interesses, voorkeuren, overtuigingen en waarden ontwikkelen. Aansluitend op het idee van Lord betogen verschillende auteurs dat een museumbezoek de eigenwaarde kan vergroten en kan bijdragen aan identiteitsontwikkeling op individueel en groepsniveau (Hein, 1998; Leinhardt, Tittle & Knutson, 2002; Anderson, 2003; Hooper-Greenhill, 2007; Ritchhart, 2007; Chen, 2007). Ook de manier waarop mensen naar hun eigen omgeving en de wereld kijken, kan veranderen door een museumbezoek (Foreman-Peck & Travers, 2013). Barend van Heusden (2010) hanteert in dit verband het concept *cultureel zelfbewustzijn* als het menselijke vermogen om te reflecteren op cultuur. Van Heusden stelt dat 'de kern van kunst of erfgoed zit in hoe je met het object betekenis kunt geven aan een aspect uit jouw of onze wereld' (Van Heusden in Groenewegen, 2011, p. 47). Musea zijn hierdoor volgens hem een geschikte plek om leerlingen te laten oefenen met verschillende cognitieve vaardigheden en een groter cultureel geheugen op te bouwen.

In het expertpanel werd identiteitsontwikkeling uitvoerig besproken. De experts omschreven het museum als een plek waar mensen kunnen leren over zichzelf, anderen en de wereld, en een bepaalde betrokkenheid kunnen ontwikkelen bij hun omgeving. Daarnaast onderschreef het expertpanel dat een plezierige (esthetische) ervaring, meer interesse in het onderwerp en het enthousiasmeren van leerlingen voor een terugkeerbezoek belangrijke doelen en ook uitkomsten van een museumbezoek zijn (Greene, Kisida, & Bowen, 2014). Zoals gezegd zijn dit soort affectieve uitkomsten ook belangrijk om tot leren te komen. Zo kunnen nieuwsgierigheid en interesse zich tijdens een rondleiding bijvoorbeeld uiten in het stellen van vragen, wat het expertpanel als belangrijke uitkomst ziet. Dit kunnen basisvragen zijn als 'is dit echt' of 'wat is het', maar ook een opstap naar meer historische of kunstbeschouwende vragen.

Naast algemene leeruitkomsten zijn er afzonderlijke leeruitkomsten te benoemen voor kunstmusea en historische musea.

### ***Leeruitkomsten in kunstmusea***

Wetenschappers die zich bezighouden met leren in kunstmusea zien de toegevoegde waarde in het opdoen van ervaringen met kunst en de (verdere) ontwikkeling van vaardigheden en attitudes. Een van de weinige empirische studies naar de leeruitkomsten van schoolgroepen in een kunstmuseum, is die van Greene, Kisida en Bowen (2014). In deze studie kreeg de

onderzoeksgroep eenmalig een rondleiding in een kunstmuseum met kunst uit verschillende tijden, waarbij de rondleider voornamelijk een faciliterende rol had in de door de leerlingen gestuurde discussie en uitsluitend op verzoek van de leerlingen informatie verstrekke. Een voorbeeld hiervan zijn rondleidingen volgens de al genoemde *Visual Thinking Strategies* (VTS). Zowel de studie van Greene en collega's (2014) als een driejarige quasi-experimentele studie van Burchenal en Grohe (2007), waarin VTS werd gebruikt, toonde aan dat leerlingen kritische denkvaardigheden kunnen ontwikkelen tijdens een rondleiding in een kunstmuseum. Analytische en kritische denkvaardigheden zijn bijvoorbeeld classificeren, vergelijkingen maken, verbanden zien, feit en mening onderscheiden, de nauwkeurigheid van een informatie bepalen, deductief en inductief denken (Burns, 1993). Praten over kunst is voor leerlingen een van de manieren om deze vaardigheden te ontwikkelen en ermee te oefenen (Ritchhart, 2007; Burchenal & Grohe, 2007).

Het expertpanel voegde hier nog aan toe dat in een rondleiding in een kunstmuseum de visuele geletterdheid en creatieve denkvaardigheden van leerlingen kunnen worden ontwikkeld. Visuele geletterdheid houdt in dat leerlingen 'begrijpen op welke wijze beeldbetekenissen tot stand kunnen komen en hoe deze geconstrueerde betekenissen invloed hebben op jezelf, de groep, gemeenschap of maatschappij waarin ze voorkomen. Dit bewustzijn stelt de leerling in staat op een kritische en actieve manier naar beelden te kijken, beelden te gebruiken en beelden te produceren' (Bollegraf, Ebbers, Pieterse, & Urlus, 2006, p. 5). Bij creatieve denkvaardigheden gaat het bijvoorbeeld om probleemoplossend vermogen, de vaardigheid van *problem-finding*, en het vermogen om verschillende opties te overwegen en waarderen (Burns, 1993; Van de Kamp, Admiraal, van Drie, & Rijlaarsdam, 2015).<sup>6</sup>

De studie van Greene en collega's (2014) toonde ook aan dat leerlingen zich, na het volgen van een rondleiding, beter kunnen inleven in andere personen en tijden en ook een tolerantere houding ontwikkelen. De reden hiervoor is volgens Greene en collega's dat leerlingen in kunstmusea in aanraking komen met een diversiteit aan ideeën, mensen, plaatsen en tijdsperiodes. In een kunstmuseum zal het dan specifiek gaan om het beleven van kunst, het inleven in de kunstenaar, het handelen van de kunstenaar en je kunnen indenken hoe het leven voor mensen in andere tijden was. Het expertpanel ziet een kunstmuseum ook als een plek waar leerlingen zich bewust worden van persoonlijke, maatschappelijke en morele kwesties en waar ze inzicht verwerven in de rol van de kunstenaar in de maatschappij. Ten slotte bleek in de studie van Greene en collega's (2014) dat kinderen veel feitelijke informatie uit de discussies hadden onthouden.

### ***Leeruitkomsten in historische musea***

Empirische studies naar leeruitkomsten in historische musea zijn nagenoeg

6. Zie voor een uitgebreid overzicht van verschillende denkvaardigheden de site van het Expertisecentrum Kunsttheorie: [http://expertisecentrum-kunsttheorie.nl/cms\\_data/denkvaardigheden.pdf](http://expertisecentrum-kunsttheorie.nl/cms_data/denkvaardigheden.pdf).

afwezig (zie ook Savenije, Van Boxtel, & Grever, 2014). Wel is er veel literatuur die in bredere zin ingaat op leren over geschiedenis in het museum (McRaine & Russick, 2010; Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014). Een, volgens verschillende onderzoekers en het expertpanel, vanzelfsprekende leeruitkomst is dat leerlingen door de directe confrontatie met objecten uit het verleden het bewijs zien van dat verleden (Castle, 2002; Filene, 2010; Taylor & Twiss Houting, 2010). Objecten vormen een brug naar het verleden; zo zijn er objecten die we nu niet meer kennen of gebruiken, maar ook objecten die nog heel herkenbaar zijn. Ze kunnen op verschillende manieren worden gebruikt om leerlingen met historische vaardigheden te laten oefenen en, in dialoog met de rondleider, te laten nadenken over verandering en continuïteit. De rondleider kan de leerlingen vergelijkingen laten maken tussen het heden en het verleden (Chen, 2007; McRaine & Russick, 2010; Taylor & Twiss Houting, 2010; Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014).

Musea maken bewuste keuzes welk object ze wel en niet tentoonstellen. Volgens het expertpanel kunnen leerlingen hierdoor inzicht verwerven in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden. Zo kunnen objecten ook een ingang vormen voor een gesprek over geschiedenis als constructie. Door keuzes bij het vormgeven van een tentoonstelling inzichtelijk te maken kunnen leerlingen het inzicht ontwikkelen dat geschiedenis geen eenduidig verhaal is, maar meer perspectieven kent (Castle, 2002; Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014).

Ten slotte, door een object en de daaraan verbonden verhalen in de historische context te plaatsen kan een rondleiding tevens bijdragen aan verwerking van historische kennis en het opbouwen van een rijk beeld bij historische gebeurtenissen en perioden. Musea zijn hiervoor een geschikte plek, doordat ze de geschiedenis vaak persoonlijk en voorstelbaar maken (Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014). In de Angelsaksische literatuur wordt in dit kader ook gesproken van *historical empathy* ofwel het vermogen je in te leven in een bepaalde historische situatie of figuur en te begrijpen hoe het leven was voor mensen in andere tijden en plaatsen.

### ***Categorisering van leeruitkomsten***

Op basis van de hierboven beschreven leeruitkomsten en de eerder genoemde manieren waarop leeruitkomsten kunnen worden ingedeeld, is de volgende categorisering gemaakt: (1) affectief, (2) attitude, (3) identiteit, (4) kennis en begrip, en (5) vaardigheden.<sup>7</sup> Waar formele curriculumdocumenten doorgaans weinig tot geen affectieve doelen bevatten, zijn deze doelen in de literatuur over museumeducatie wel veelvuldig te vinden. Bovendien is deze categorie ook opgenomen in the GLO's: Enjoyment, Inspiration, Creativity. Een plezierige ervaring is dus een specifiek doel bij museumeducatie. Daarnaast worden musea vaak omschreven als plekken waar je nieuwe attitudes ontwikkelt en je je zelfbeeld en beeld op de wereld

7. Deze volgorde is geen rangschikking.

kan ontwikkelen. Ondanks dat velen musea niet beschouwen als de meest geschikte plek voor het opdoen van feitenkennis en concepten, stellen anderen dat kennisverwerving zeker mogelijk is in musea. Vooral het (verder) ontwikkelen van vaardigheden als kritisch denken, analyseren, inleven en kijken wordt in de literatuur uitvoerig beschreven.

Op basis van de online validatie zijn uiteindelijk twintig leeruitkomsten voor kunstmusea (tabel 2) geformuleerd en twaalf leeruitkomsten voor historische musea (tabel 3). Vier leeruitkomsten zijn in beide lijsten opgenomen. We bespreken per lijst de belangrijkste aanpassingen op de oorspronkelijke lijsten met leeruitkomsten.

### ***Gevalideerde lijst voor kunstmusea***

*Tabel 2. Leeruitkomsten in kunstmusea*

<b>Categorie</b>	<b>Leeruitkomst</b> De leerling	
Affectief	1 heeft de rondleiding als plezierig ervaren	
Attitude	2 wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in kunst	
	3 ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden	
	4 ontwikkelt waardering voor kunst	
	5 ontwikkelt zelfvertrouwen om zich te uiten	
	6 leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen	
Identiteit	7 leert begrijpen dat kunst een subjectieve uiting is	
	Begrip	8 leert begrijpen dat zintuiglijke ervaringen en kennis over kunst bijdragen aan een beter begrip van kunst en waardering
		9 verwerft kennis van technieken, begrippen, kunstenaars uit de beeldende kunst en de historische en maatschappelijke context
		10 wordt zich bewust van persoonlijke, algemeen menselijke, maatschappelijke en morele kwesties
		11 verwerft inzicht in de opvattingen en de rol van de kunstenaar in zowel de kunst als de maatschappij
		12 verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
		Vaardigheden
14 leert zich in te leven in de persoonlijke motieven en beweegredenen van kunstenaars om zich op een specifieke wijze uit te drukken in kunst		
15 ontwikkelt kritische en analytische denkvaardigheden		
16 leert een gefundeerde mening verwoorden over kunst		
17 leert vragen stellen over kunst		
18 ontwikkelt creatieve denkvaardigheden		
19 ontwikkelt visuele geletterdheid		
20 leert samen te werken met en te leren van anderen		

Een plezierige ervaring en het ontwikkelen van nieuwsgierigheid en interesse werden voor beide type musea unaniem geschikt geacht door de experts. Het ontwikkelen van een open houding (leeruitkomst 3) behoort volgens een van de experts tot de *core business* van musea, zij omschreef dit als 'imagine the world otherwise'. De CVI-score haalbaarheid (75%) was echter gemiddeld. De experts zijn dus van mening dat het een doelstelling moet zijn, maar zijn het niet eens over de haalbaarheid. Naar aanleiding van de validatie zijn twee leeruitkomsten in de categorie identiteit teruggebracht tot één leeropbrengst: 'ontwikkelt betrokkenheid bij een specifieke omgeving / groep' en 'leert over zichzelf, anderen en de groep' werd 'leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen' (tabel 2, leeruitkomst 6; tabel 3, leeruitkomst 4).

Leeruitkomsten 4 en 5 (tabel 2) kwamen door de validatie, maar de experts plaatsten wel kanttekeningen. Verschillende experts stelden dat het niet zozeer een kwestie van positief waarden hoeft te zijn, maar dat je kunst ook stom kunt vinden. Het gaat erom dat je een mening vormt en die kunt verwoorden. Bij leeruitkomst 5 - 'ontwikkelt zelfvertrouwen' - merkte een van de experts op dat leerlingen ook onzeker kunnen worden, omdat een museum een onbekende omgeving is.

Zoals ook in de literatuur naar voren kwam, merkten twee experts op dat ze kennisdoelen minder centraal stellen en de focus meer op andere uitkomsten ligt. Voor beide typen musea kreeg desondanks een specifiek op het verwerven van kennis gerichte uitkomst een voldoende hoge CVI-score (tabel 2, leeruitkomst 9; tabel 3, leeruitkomst 6). In de categorie kennis en begrip behaalde leeruitkomst 7 - 'begrijpt dat kunst en de waardering van kunst subjectieve uitingen zijn' - op alle drie de beoordelingscriteria hoge CVI-scores (92%). Desondanks waren er verschillende op- en aanmerkingen op het tweede deel van deze leeruitkomst. Zo stelde een expert dat leerlingen veelal wel doorhebben dat de waardering van kunst een mening is, maar dat het lastig is om leerlingen te laten beseffen dat het niet alleen maar subjectief is. Een andere expert, die deze leeruitkomst op alle beoordelingscriteria afwees, stelde dat het bij het waarden van kunst niet alleen gaat om een persoonlijke mening over iets mooi vinden, maar ook om een cognitief proces. Om kunst te kunnen waarden heb je ook kennis nodig. Kennis van woorden om te kunnen beschrijven wat je ziet, weet en voelt; kennis van kunstzinnige begrippen, materialen en technieken. Daarom hebben we deze leeruitkomst beperkt tot 'leert begrijpen dat kunst een subjectieve uiting betreft'. Daarnaast hebben we een nieuwe leeruitkomst geformuleerd en aan de experts voorgelegd: 'leert begrijpen dat zintuiglijke ervaringen en kennis over kunst bijdragen aan een beter begrip van kunst en waardering' (tabel 2, leeruitkomst 7 en 8).

Leeruitkomst 11 was oorspronkelijk geformuleerd als 'de leerling begrijpt de waarde en betekenis van kunst en van kunstenaar als beroep' en is naar aanleiding van de opmerkingen van de experts aangepast.

Verschillende experts stelden dat het meer gaat om het verwerven van inzicht in het handelen en de keuzes van de kunstenaar en de rol van de kunstenaar in de kunst en maatschappij. Daarnaast opperden enkele experts een extra leeruitkomst: leerlingen kunnen inzicht verwerven in de beweegredenen en keuzes van een kunstenaar om, in al zijn vrijheid, nu juist dit specifieke werk te maken.

Op basis van de opmerkingen van de experts is leeruitkomst 14 geformuleerd en opnieuw voorgelegd aan de experts. Kunstmusea zien de experts vooral als een ideale plek om ervaring op te doen met kunst en vaardigheden te trainen of ontwikkelen, met de kanttekening dat bij een enkel bezoek het mogelijk niet realistisch is om direct grote leereffecten te verwachten.

Ten slotte werden tijdens de expertmeeting twee vaardigheden ingebracht. Leeruitkomst 20 - 'samenwerken met en leren van anderen' - kwam alleen bij kunstmusea door de validatie, terwijl de experts de leeruitkomst 'leert welke strategieën je in het museum in kunt zetten om te leren' voor beide type musea afwezen.

### ***Gevalideerde lijst voor historische musea***

*Tabel 3. Leeruitkomsten in historische musea*

<b>Categorie</b>	<b>Leeruitkomst</b>
	De leerling
Affectief	1 heeft de rondleiding als plezierig ervaren
Attitude	2 wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis 3 ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
Identiteit	4 leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
Kennis en Begrip	5 ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden 6 heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan 7 verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
Vaardigheden	8 leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een persoon uit het verleden 9 leert representaties van het verleden kritisch analyseren 10 leert historische vragen stellen 11 leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen 12 leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst

Leeruitkomst 5 - 'het besef dat gebeurtenissen echt hebben plaatsgevonden in het verleden' - had op alle criteria een gemiddelde CVI-score (73%), maar omdat veel onderzoekers dit als een basisopbrengst van een museumbezoek

zien, is de leeruitkomst toch opgenomen in de lijst (Castle, 2002; Lord, 2007b; Taylor & Twiss Houting, 2010). Bij leeruitkomst 8 is de formulering na kritiek van de experts aangepast, in plaats van 'verplaatsen' wordt er nu gesproken over 'inleven'.

Op basis van lage CVI-scores zijn drie van de oorspronkelijke leeruitkomsten teruggebracht tot één (tabel 3, leeruitkomst 9). De leeruitkomsten - 'ontwikkelt een kritische houding jegens representaties van het verleden' en 'begrijpt dat geschiedenis een subjectieve constructie is' beoordeelden veel panelleden als niet passend en niet haalbaar, terwijl ze de formulering van de leeruitkomst 'kijkt met een reflectieve blik naar objecten die informatie geven over het verleden' onduidelijk vonden. Een aantal experts merkte op dat de leeruitkomsten te ambitieus zijn voor een museumbezoek en ze meer thuishoren in het klaslokaal. Volgens de experts zouden de leeruitkomsten eventueel wel geschikt kunnen zijn voor een rondleiding met leerlingen uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De opnieuw geformuleerde leeruitkomst is nogmaals voorgelegd aan de experts uit het panel die instemden met het samenvoegen van de drie leeruitkomsten tot deze nieuwe uitkomst. Er bleven wel twijfels bestaan over de haalbaarheid van de leeruitkomst.

## Conclusie en discussie

We hebben onderzocht op welke leeruitkomsten een educatieve rondleiding in kunstmusea en historische musea zich kan richten. Deze leeruitkomsten moeten begrepen worden in de context van het type leeromgeving dat kenmerkend is voor deze musea. In de literatuur wordt benadrukt dat leerlingen in het museum kunst en geschiedenis kunnen ervaren en beleven. Het in contact komen met authentieke historische objecten, het ervaren van kunstwerken en de emoties en vragen die dit kan oproepen maken deze musea tot een bijzondere leeromgeving. We presenteerden twee op een literatuurstudie gebaseerde lijsten met leeruitkomsten die volgens experts passend en haalbaar zijn.

De studie heeft enkele leeruitkomsten opgeleverd die experts zowel bij een kunstmuseum als een historisch museum passend en haalbaar vinden: opdoen van een plezierige ervaring, ontwikkeling van een open houding, leren over jezelf, anderen en de wereld en inzicht in de omgang met het verleden. Dit kan misschien verklaard worden uit het feit dat de collecties van beide musea deels hetzelfde kunnen zijn en dat deze uitkomsten goed aansluiten bij het soort leeromgeving dat deze musea bieden. Leerlingen komen in deze musea in contact met kunst en authentieke objecten die het product zijn van de menselijke cultuur. De activiteiten en leeruitkomsten reflecteren dit ook. Leerlingen doen onder meer kennis op door gesprekken en verhalen over de objecten. Er wordt zorgvuldig gekeken, beschouwd, vergeleken met andere objecten en geanalyseerd.

Daarnaast is het opvallend dat bij beide musea leeruitkomsten zijn opgenomen die te maken hebben met een onderzoekende houding en kritisch denken. Dit sluit aan bij het idee van George Hein (1998) dat musea geschikte plekken zijn voor *discovery learning* en de idee van dynamisch erfgoed (Frijhof, 2007). Omdat een bezoek aan een specifiek museum vaak eenmalig is, is het voor musea ook belangrijk dat de leerlingen een plezierige ervaring hebben en dat hun interesse wordt aangewakkerd, zodat ze gemotiveerd zijn om nog eens terug te komen.

Naast de algemene leeruitkomsten voor beide musea zijn er ook specifieke leeruitkomsten naar voren gekomen. In historische musea bijvoorbeeld de historische vaardigheden als het maken van vergelijkingen, verbanden leggen, contextualiseren en je inleven in een situatie of een persoon uit het verleden. Bij kunstmusea gaat het om leeruitkomsten als de esthetische ervaring, inzicht verwerven in het handelen en denken van de kunstenaar, samen kijken, ideeën uitwisselen en hier betekenis uit construeren en waardering van kunst.

Diverse leeruitkomsten beoordeelden de experts wel als passend, maar scoorden lager op het criterium haalbaarheid. Verschillende keren zeiden experts dat het klaslokaal een geschiktere plek is om een leeruitkomst na te streven, bijvoorbeeld 'leert representaties van het verleden kritisch analyseren'. Hiervoor kunnen verschillende redenen zijn: het kan zijn dat er geen goede museumdidactiek voorhanden is; tentoonstellingen kunnen hiervoor ongeschikt zijn; of de vaardigheden van de rondleiders en hun voorbeelden schieten tekort. In de geschieddidactische literatuur en de eindtermen voor het vak geschiedenis is juist wel aandacht voor dit soort leeruitkomsten.

Deze studie kent een aantal beperkingen. Hoewel volgens de literatuur bij de in deze studie gebruikte methodiek tien participanten als voldoende gelden (Lynn in Hyrkäs et al., 2003), kan worden aangemerkt dat 23 participanten een beperkte groep is die mogelijk niet voldoende representatief is voor de diversiteit (bijvoorbeeld verschil in: grootte, collectie, visie) aan kunstmusea en historische musea in Nederland. Een breder probleem in dit onderzoeksveld is dat er weinig tot geen empirische onderzoeken bekend zijn en er nauwelijks meetinstrumenten zijn om de leeruitkomsten meetbaar te maken. Onze leeruitkomsten zijn deels gebaseerd op empirische studies. Affectieve en sensomotorische vaardigheden krijgen in empirische studies echter nog nauwelijks aandacht. De geraadpleegde literatuur heeft om die reden misschien geresulteerd in een oververtegenwoordiging van cognitieve leeruitkomsten. Eileen Hooper-Greenhill en Theano Moussouri stelden in 2000 dat er mogelijk wel onderzoek wordt uitgevoerd, maar dat het veelal niet wordt gepubliceerd; aan deze situatie lijkt nog niet heel veel te zijn veranderd.

In deze studie is voornamelijk geput uit Angelsaksische literatuur, waardoor mogelijk relevante publicaties in andere talen niet zijn meegenomen in het onderzoek en zodoende ook niet zijn voorgelegd aan de experts. De lijst met leeruitkomsten is hierdoor niet volledig en dient vooral als een eerste

inventarisatie van mogelijke leeruitkomsten in vooral Angelsaksische en Nederlandse kunstmusea en historische musea.

Vervolgonderzoek zou zich specifiek kunnen richten op leeruitkomsten die verbonden zijn aan emoties leren voelen in kunst, leren over beeldende creativiteit en leren over beeldende creatieve processen (zie bijvoorbeeld Efland, 2004).

Een andere beperking van deze studie is dat de gevonden leeruitkomsten niet empirisch zijn getoetst. Het is in de praktijk dus nog de vraag in hoeverre de gepresenteerde leeruitkomsten echt realiseerbaar zijn. De resultaten kunnen wel dienen als een opzet voor een vervolgstudie waarin, in navolging van Greene, Kisida en Bowen (2014), empirisch kan worden onderzocht of er voor de genoemde leeruitkomsten ook daadwerkelijk empirische ondersteuning te vinden is. De gevonden leeruitkomsten zijn - al dan niet in een door de musea dan wel docenten nader gespecificeerde vorm - ook bruikbaar om rondleidingen te laten evalueren door docenten en leerlingen. Op die manier kan worden ingeschat of de didactische aanpak van de rondleiders en educatoren geschikt is om tot bepaalde, door het museum en de school gewenste leeruitkomsten te komen of dat er mogelijk voor een andere didactiek moet worden gekozen.

De twee lijsten met mogelijke leeruitkomsten geven een overzicht van leeruitkomsten die de geraadpleegde vakdidactici en museumeducatoren geschikt achten voor educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea. Afhankelijk van de tentoonstelling, het museum en de wensen van de docent en de groep kan een keuze worden gemaakt om één of meer leeruitkomsten in een rondleiding na te streven en verder te specificeren naar bijvoorbeeld niveau.

**Mark Schep** is promovendus aan de Universiteit van Amsterdam, waar hij onderzoek doet naar de competenties van museumrondleiders. Hij werkt bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleidingen. Daarnaast is hij docent geschiedenis.  
Email: M.Schep@uva.nl

**Carla van Boxtel** is hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder van geschiedenisonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. Zij werkt bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde

en Lerarenopleidingen en de  
afdeling Geschiedenis.  
Email: C.A.M.vanBoxtel@uva.nl

**Julia Noordegraaf** is hoog-  
leraar Digitaal erfgoed aan de  
Universiteit van Amsterdam.  
Zij werkt bij de afdeling  
Mediastudies van de Faculteit der  
Geesteswetenschappen.  
Email: J.J.Noordegraaf@uva.nl

## Literatuur

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York, UK: Dialogos.
- Anderson, L. W., & Kratwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy*. New York: Longman Publishing.
- Anderson, T. (2003). Art Education for Life. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 58-66.
- Andre, L., & Volman, M. (in druk). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*.
- Bedford, L. (2010). Finding the story in history. In D. L. McRaney, & J. Russick (Eds.), *Connecting kids to history with museum exhibitions* (pp. 97-116). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Bettelheim, B. (1980). Children, curiosity and museums. *Children Today*, 9(1), 16-23.
- Bollegraf, G., Ebbers, D., Pieterse, F., & Urlus, A. (2006). *Visuele geletterdheid. Handleiding*. Enschede: SLO.
- Burchenal, M., & Grohe, M. (2007). Thinking through art - Transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122.
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum. Interpretation as experience*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Burns, D. (1993). *A six-phase model for the explicit teaching of thinking skills*. Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Castle, M. C. (2002). Teaching history in museums. *Ontario History*, XCIV(1), 29-47.
- Chen, C. (2007). Museums and the shaping of cultural identities: visitors' recollections of local museums in Taiwan. In S. J. Knell, S. Macleod, & S. Watson (Eds.), *Museum Revolutions. How Museums Change and are Changed* (pp. 173-188). Londen/New York: Routledge.
- Csikszentimihalyi, M., & Robinson, K. (1990). *The art of seeing*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Durant, S. (1996). Reflections on museum education at Dulwich Picture Gallery. *Art Education*, 49(1), 15-24.
- Efland, A. D. (2004). Art education and imaginative cognition. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 751-774). Mahwah: Routledge.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experience and the Making of Meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Falk, J., & Storksdieck, M. (2005). Learning science from museums. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12, 117-143.
- Filene, B. (2010). Are we there yet? Children, history and the power of place. In D. L. McRaney, & J. R. Russick (Eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (pp. 173-196). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Foreman-Peck, E., & Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums. *Educational Action Research*, 21(1), 28-41.

Frijhoff, W. (2007). *Dynamisch erfgoed*. Amsterdam: Sun.

Gatewood, J. B., & Cameron, C.

M. (2004). Battlefield pilgrims at Gettysburg National Military Park. *Ethnology*, 43(3), 193-216.

Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips. Taking students to an art museum improves critical thinking skills and more. *Education Next*, (winter), 78-86.

Grever, M., & Boxtel, C. van (2014). *Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Verlangen naar een tastbaar verleden*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Groenewegen, T. (2011). Cultuur in de spiegel. *Van twaalf tot achttien*, (6), 46-47.

Grondman, A., Vreede, M. de, Laarakker, K., & Reydon, O. (2010). *Over Passie en Professie. Een eeuw publieksbegeleiding in de Nederlandse musea*. Utrecht/Amsterdam: Cultuurnetwerk Nederland/Erfgoed Nederland.

Hagenaars, P., Hoorn, M. van, Ensink, J., Vreede, M. de, Maaijwee, J.-P., & Damen, M.-L. (2008). *Museumeducatie in de praktijk. Trendrapport museumeducatie 2007*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hargreaves, D. H. (1995). Kunstzinnig onderwijs: een vak op zich. Naar een andere visie op kunsteducatie. In F. Haanstra (Ed.), *Determinanten van leren over kunst* (pp. 30-50). (Katernen Kunsteducatie; 8). Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Hein, G. (1995). Evaluating teaching and learning in the museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museums: New Visions/ New Approaches. Museum, Media, Message* (pp. 189-203). Londen/ New York: Routledge.

Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. Londen: Routledge.

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

Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Londen: Taylor & Francis Ltd.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londen: Routledge.

Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2000). *Researching learning in museums and galleries 190-1999: a bibliographic review*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.

Hooper-Greenhill, E. (2007). Education, Postmodernity and the Museum. In S. J. Knell, S. Macleod, & S. Watson (Eds.), *Museum Revolutions. How Museums Change and are Changed* (pp. 367-377). New York: Routledge.

Huizinga, J. (1950). *Geschiedwetenschap / hedendaagse cultuur. Verzameld werk VII*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zoon.

Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40(6), 619-625.

Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

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.

Latham, K. F. (2013). Numinous Experiences with Museum Objects. *Visitor Studies*, 16(1), 3-20.

- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgment. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-504.
- Leder, H., Gerger, G., Dressler, S. G., & Schabmann, A. (2012). How Art is Appreciated. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 2-10.
- Leinhardt, G., & Crowley, K. (2002). Objects of Learning, Objects of Talk: Changing Minds in Museums. In S. Paris (Ed.), *Multiple Perspectives on Children's Object-Centered Learning* (pp. 301-234). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leinhardt, G., Tittle, C., & Knutson, K. (2002). Talking to oneself: Diaries of museum visits. In G. Leinhardt, K. Crowley, & K. Knutson (Eds.), *Learning conversations in museums* (pp. 103-132). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by Embodiment. Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452.
- Lord, B. (2007a). *Manual of Museum Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lord, B. (2007b). From the Document to the Monument: Museums and the Philosophy of History. In S. J. Knell, S. Macleod, & S. Watson (Eds.) *Museum Revolutions. How Museums Change and are Changed* (pp. 355-367). New York: Routledge.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Marcus, A. S., Stoddard, J. D., & Woodward, W. W. (2012). *Teaching History with Museums. Strategies for K-12 Social Studies*. New York/Londen: Routledge.
- Marcus A. S., Levine, T. H., & Grenier, R. S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: Current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 66-97.
- McRainey, L., & Russick, J. R. (Eds.) (2010). *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- MLA. (2004). *What are the Generic Learning Outcomes?* Londen: the UK Museums Libraries and Archives Council. [www.inspiringlearningforall.gov.uk/measuring\\_learning/learning\\_outcomes/why\\_do\\_we\\_need\\_gloss/\\_217/default.aspx](http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/measuring_learning/learning_outcomes/why_do_we_need_gloss/_217/default.aspx), geraadpleegd 16 juni 2014.
- Piscitelli, B., & Weier, K. (2002). Learning with, through, and about art: the role of social interactions. In S. Paris (Ed.), *Perspectives on Object-centered Learning in Museums* (pp. 121-151). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rice, D. (2003). Museum: Theory, Practice, and Illusion. In A. McClellan (Ed.), *Art and its Publics: Museum Studies at the Millennium* (pp. 77-95). Malden: Blackwell Publishing.
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a Culture of Thinking. *Journal of Museum Education*, 31(2), 137-154.
- Roberts, L. C. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington/Londen: Smithsonian Institution Press.
- 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.

Spierts, M. (2001). Inleiding: de ingebouwde spanning tussen kunst en vorming. In P. De Rynck, & I. Adriaenssens (Eds.), *Volgt de gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea* (pp. 9-30). Brussel: Koning Boudewijn Stichting.

Spock, D. (2010). Imagination. A child's gateway to engagement with the past. In D. L. McRainey, & J. Russick (Eds.), *Connecting kids to history with museum exhibitions* (pp. 117-136). Walnut Creek: Left Coast Press.

Stichting Museana. (2013). *Museumcijfers 2013. Jaaruitgave*. Amsterdam: Stichting Museana.

Taylor, M. J., & Twiss Houting, B. A. (2010). Is it real? Kids and collections. In D. L. McRainey, & J. R. Russick (Eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (pp. 241-256). Walnut Creek: Left Coast Press.

Tran, L. U., & King, H. (2007). The professionalization of museum educators: the case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131-149.

Weier, K. (2004). Empowering young children in art museums: Letting them take the lead. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 106-116.

Wetzl-Fairchild, A. (1995). The museum as medium in the aesthetic response of schoolchildren. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museums: New Visions/New Approaches. Museum, Media, Message* (pp. 213-222). Londen/New York: Routledge.

Wilschut, A., Straaten, D. van, & Riessen, M. van (2008). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Wright-Maley, C., Grenier, R., & Marcus, A. (2013). We Need To Talk: Improving Dialogue between Social Studies Teachers and Museum Educators. *The Social Studies*, 104(5), 207-216.