

Cultuur+Educatie 50

Dit jubileumnummer van *Cultuur+Educatie* biedt een staalkaart van onderzoeksmethoden en -instrumenten die in zwang zijn in onderzoek naar cultuureducatie en -participatie. Nederlandse en Vlaamse onderzoekers geven desgevraagd een kijkje in de keuken en beschrijven de fijne kneepjes van hun aanpak.

Naast bekende modellen van kwalitatief en kwantitatief onderzoek bevat dit nummer ook beschrijvingen van nieuwe loten aan de stam, zoals artistiek-educatief onderzoek en maakonderzoek. In totaal passeren zo twaalf aanpakken de revue. Samen tonen ze een rijke variatie aan onderzoeksmogelijkheden, van grootschalige surveys tot N=1-onderzoek en van fundamenteel tot voortvloeiend uit de eigen praktijk.

Als prelude drie artikelen die onderzoeken wat onderzoek (doen) behelst en wat onderzoekers drijft. De inspiratie voor deze artikelen was de Onderzoeksconferentie 2018 van het LKCA.

In een inleidend artikel licht de redactie haar keuzes toe en schetst ze de rode draden. Ze bepleit meer samenwerking en samenhang binnen het onderzoek naar cultuureducatie en -participatie om zo samen een solide kennisbasis op te bouwen.



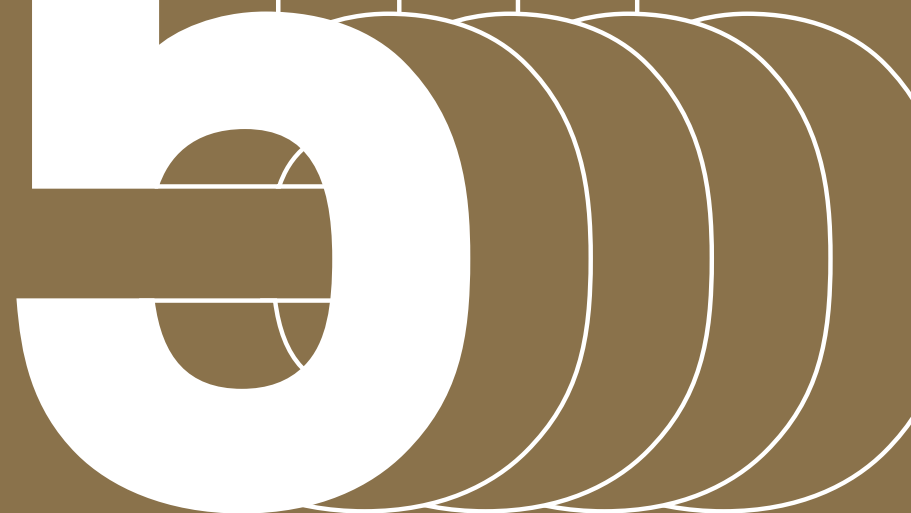
voor professionals die werken voor cultuur
op school of in de vrije tijd

Jaargang 17 | 2018 | nr. 50

Methoden en instrumenten van onderzoek

Jaargang 17 | 2018 | nr. 50

Cultuur+Educatie



Cultuur+Educatie

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

Inhoud

- 6 **Redactioneel**
- 10 **Methoden en instrumenten van onderzoek in cultuureducatie en -participatie: een inleiding**
Marie-José Kommers, Edwin van Meerkerk, Arno Neele en Adri de Vugt
- 19 **Onderzoek is voor mij.... 142 antwoorden op een vraag krijgen, en daardoor mijn eigen opvattingen opnieuw leren kennen**
Vera Meewis
- 24 **Een filosofisch gesprek over onderzoek**
Ariane van Heijningen
- 31 **De kunst van onderzoek: verslag Onderzoeksconferentie 2018**
Theisje van Dorsten
- 38 **A/r/tography: levend onderzoek**
Pol Taverne
- 47 **Muzisch onderzoek: waar ben jij de maker van?**
Bart van Rosmalen
- 55 **Maakonderzoek in creatieve praktijken**
Arja Veerman en Jan IJzermans
- 66 **Het stimulated recall interview in kunsteducatie**
Melissa Bremmer
- 76 **Logboeken als onderzoeksinstrument**
Edwin van Meerkerk
- 85 **Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander**
Evert Bisschop Boele
- 94 **Handelingsonderzoek: puzzelen met publieksbereik**
Wim Burggraaff en Mieke Klaver

- 106 **Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige
educatieve kwesties**
Emiel Heijnen
- 120 **Surveyonderzoek: een ultra-HD breedbeeld blik**
John Lievens en Jessy Siongers
- 130 **Gerandomiseerd onderzoek met controlegroep: op zoek
naar effecten**
Artur Jaschke
- 139 **Historisch onderzoek naar cultuuronderwijsbeleid**
Piet Hagnaars
- 150 **Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel**
Barend van Heusden

Redactioneel

‘Laat de piepjonge reeks *Cultuur+Educatie* ook uw muze zijn.’ Deze wens spreekt Piet Hagenaars uit in zijn voorwoord als uitgever van deze nieuwe reeks in 2001. De woorden ‘piepjong’ en ‘muze’ zijn uiteraard weloverwogen en verwijzen naar de titel van het eerste nummer: ‘De moede muze’, naar het gelijknamige afscheidssymposium van bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie Wim Knulst, waarvan het eerste nummer de bijdragen bundelde.

Met de reeks wil het eveneens ‘piepjonge’ Cultuurnetwerk Nederland als nieuw landelijk expertisecentrum voor cultuureducatie uiting geven aan zijn opdracht kennis over cultuureducatie zichtbaar, toegankelijk en toepasbaar te maken: ‘In deze thematische reeks willen wij de sector cultuureducatie frequent bedienen met duurzame, adequate en kwalitatief hoogstaande informatie over cultuur plus educatie samen: cultuureducatie. Thematisch wil hier zeggen dat iedere aflevering – er verschijnen er drie per jaargang – is samengesteld rond een steeds wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van cultuureducatie.’ (Hagenaars, 2001, p. 3).

Bijna achttien jaar later, bij het verschijnen van het vijftigste nummer, kunnen we vaststellen dat er het nodige is veranderd. Sinds *Cultuur+Educatie* wordt uitgegeven door het LKCA (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst waarin Cultuurnetwerk Nederland in 2013 opging), heeft het een andere opzet en vormgeving. Naast het themadeel is er ruimte voor vrij ingezonden artikelen. Hiermee biedt het tijdschrift ook ruimte voor onderzoeksartikelen over andere onderwerpen dan de drie thema’s die per jaargang uitgediept kunnen worden. Inhoudelijk is de nadruk verlegd van praktijk- en theoriegericht onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in cultuureducatie én cultuurparticipatie. Voor een schets van de veranderingen in het onderzoeksveld verwijs ik u graag naar het inleidend artikel van de kernredactie in dit jubileumnummer.

Wat onveranderd blijft door de jaren heen, is de unieke plek die het tijdschrift Nederlandse en Vlaamse onderzoekers biedt om hun onderzoek toegankelijk te maken voor een breed publiek. Samen met de Onderzoeksconferentie en het onderzoekersnetwerk vormt *Cultuur+Educatie* hét podium waar onderzoekers van cultuureducatie en -participatie hun resultaten delen, elkaar ontmoeten en hun gedachten scherpen. Tegelijkertijd is de kennis die in alle jaren is samengebracht van groot belang voor de docentenopleidingen in de kunstvakken (zowel bachelors als masters) en voor de universitaire opleidingen rondom kunst en cultuur. Het door de jaren heen stabiele aantal abonnees onderschrijft eveneens het belang van het tijdschrift voor het werkveld.

Dat *Cultuur+Educatie* kon doorgroeien van ‘piepjong’ naar volwassen, is vooral te danken aan de onvermoeibare inzet van Marjo van Hoorn, initiatiefneemster en hoofdredacteur van het eerste uur. Bijna vijftien jaar lang was Marjo de drijvende kracht achter *Cultuur+Educatie*. Samen met - interne en

later ook met externe - redactieleden zette zij zich met hart en ziel in voor de voortgang van het tijdschrift en bouwde ze gestaag voort aan de kwaliteit hiervan. Zo leverde zij met het tijdschrift en met de Onderzoeksconferentie - waarvoor zij in 2007 ook het initiatief nam - een positieve bijdrage aan het onderzoeksklimaat en aan de netwerkfunctie van Cultuurnetwerk en LKCA voor kennisontwikkeling en -verspreiding.

Maar uiteraard zou dit tijdschrift niet kunnen groeien en voortbestaan zonder auteurs. Daarom een woord van dank aan alle 235 onderzoekers die een artikel schreven tot nu toe! Daarnaast een woord van dank voor de gastredacteuren die thema's uitwerkten en realiseerden. Fijn om te merken dat onderzoekers in toenemende mate de mogelijkheid benutten om als gastredactie een nummer vorm te geven.

En last, but not least, veel dank aan de redactieleden die al die jaren zorg hebben gedragen voor het realiseren van de nummers. Zij becommentarieerden met zorg vele artikelen en stonden de hoofdredacteuren met goede raad en daad bij.

Tot slot een blik naar de toekomst van *Cultuur+Educatie*. Die zien we met vertrouwen tegemoet. Kernredactie, redactieraad, auteurs en collega's van het LKCA werken enthousiast door aan nieuwe nummers en artikelen. Op naar het volgende jubileum!

Marie-José Kommers
hoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

Literatuur

Hagenaars, P. (2001). Cultuur +
Educatie: ieders muze. In M. van Hoorn
(Ed.), *De moede muze. Opstellen voor
Wim Knulst* (p. 3). (Cultuur + Educatie
1). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Methoden en instrumenten van onderzoek in cultuureducatie en -participatie: een inleiding

Marie-José Kommers, Edwin van Meerkerk, Arno Neele en Adri de Vugt

In dit inleidend artikel licht de kernredactie van *Cultuur+Educatie* toe op grond waarvan zij de vloot-schouw van onderzoeksmethoden en -instrumenten die dit jubileumnummer biedt samenstelde, en schetst ze de rode draden binnen onderzoek naar cultuureducatie en -participatie.

Welke onderzoeksmethoden en -instrumenten gebruiken Nederlandse en Vlaamse onderzoekers anno 2018 voor hun onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie? En met welke doelen? Dat zijn de leidende vragen achter dit jubileumnummer van *Cultuur+Educatie*.

Waarom stellen we als jubilerend tijdschrift deze vragen? In de eerste plaats omdat een jubileum altijd een mooie aanleiding is om de balans op te maken. We doen al vijftig nummers verslag van het belangrijkste onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie. In die periode heeft dit onderzoek zich ontwikkeld en is het meer ‘volwassen’ geworden. Alhoewel het een relatief klein onderzoeksveld blijft, wordt er nu meer onderzoek gedaan dan bij het verschijnen van het eerste nummer van *Cultuur+Educatie*, bijna achttien jaar geleden. Bovendien is het onderzoek in toenemende mate verankerd in de kunstvakopleidingen en – in mindere mate – de universiteiten. Betekenen meer onderzoekers en meer onderzoek ook een grotere variëteit aan onderzoeksmethoden en -instrumenten?

Met dit nummer willen we ook de groeiende groep studenten die voor hun bachelor- en masterscripties onderzoek willen doen naar cultuureducatie of cultuurparticipatie een overzicht geven van mogelijke aanpakken. We hebben Nederlandse en Vlaamse onderzoekers daarom gevraagd om de door hen gebruikte methoden of instrumenten zo beknopt en concreet mogelijk te beschrijven. Studenten, docenten en andere professionals die zich na lezing verder willen verdiepen in een bepaalde aanpak vinden daarvoor in de literatuurlijst suggesties. Bij het samenstellen van dit nummer hebben we geprobeerd om zoveel mogelijk de breedte van het onderzoeksveld en de mogelijkheden voor onderzoek te laten zien. Maar we wilden ook alles eens bij elkaar zetten en kijken hoe het ervoor staat met het Nederlandse onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie. We zijn de auteurs zeer dankbaar dat zij hebben willen meewerken aan deze vlootshow.

Nieuwe loten aan de stam

De laatste jaren zien we diverse nieuwe vormen van onderzoek. De review-studie *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* – verschenen als vierde nummer van *Cultuur+Educatie* (2002) – onderscheidt vier onderzoeksmodellen: actieonderzoek, kwalitatief onderzoek, kwantitatief onderzoek en experimenteel onderzoek. Deze modellen worden onverminderd gebruikt in het onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie en zijn ook alle terug te vinden in dit nummer. Sinds 2002 zijn daar als nieuwe loten aan de stam artistiek-educatief onderzoek en maakonderzoek bijgekomen, en deze twee vind u ook terug in dit nummer.

De komst van deze nieuwe vormen hangt nauw samen met het groeiende belang van onderzoek aan de hogescholen voor de kunsten. Sinds 2001 hebben hogescholen niet alleen een onderwijstaak, maar ook een

onderzoekstaak. Het leidde tot de instelling van lectoraten en de mogelijkheid voor hbo-docenten ook onderzoek te doen. Het onderzoek aan de hbo's is praktijkgericht: het heeft tot doel het onderwijs te verbeteren, bij te dragen aan de professionalisering van docenten, de innovatie van de beroepspraktijk en kennis en inzicht te leveren voor de beroepspraktijk. De hogescholen voor de kunsten zochten naar een goede aanpak voor dit praktijkgerichte onderzoek. Sommige kunstvakdocentopleidingen lieten zich inspireren door sociaalwetenschappelijke onderzoekstradities, zoals ontwerponderzoek. Maar vooral de kunstvakopleidingen die opleiden tot autonome kunstenaar konden hiermee soms moeilijk uit de voeten. Kunst en zeker de zeer individualistische beroepspraktijk van de kunstenaar laten zich moeilijk vangen in de klassieke wetenschappelijke standaarden van onafhankelijkheid, controleerbaarheid, falsificeerbaarheid en herhaalbaarheid. In artistiek onderzoek en maakonderzoek hebben sommige hogescholen een vorm gevonden die in hun ogen zinvoller is voor de artistieke ontwikkeling (en dus voor het onderwijs aan deze hogescholen) en de artistiek praktijk dan sociaalwetenschappelijk onderzoek. Het zijn vormen van onderzoek waarbij de harde scheidslijn tussen wetenschap en kunst en tussen onderzoeker en maker wordt losgelaten.

Wat is onderzoek?

Deze nieuwe manieren van onderzoeken kwamen uitgebreid aan bod op de door het LKCA georganiseerde Onderzoeksconferentie Cultuureducatie & Cultuurparticipatie op 5 februari 2018. Het leidde tot de fundamentele vraag 'wat is onderzoek?' Bij het online inschrijfformulier kregen bezoekers van de conferentie de aanvulzin voorgelegd 'Onderzoek is voor mij...'. Op basis van alle reacties schreef Vera Meewis, specialist onderzoek bij het LKCA en projectleider van de Onderzoeksconferentie, haar persoonlijke antwoord op deze vraag. Ze komt tot de conclusie dat onderzoek altijd persoonlijk is, terwijl we volgens haar vaak doen alsof dat niet zo. Inmiddels gaat ze zelf dan ook wat losser van wetenschappelijke conventies onderzoekend te werk om haar eigen praktijk en de mensen voor wie en met wie ze werkt beter te begrijpen. Praktisch filosoof Ariane van Heijningen liep rond op de conferentie en voerde socratische gesprekken met deelnemers, waarin ze niet op zoek ging naar 'wetenschappelijk onbetwistbare principes', maar naar 'praktische wijsheid' die we volgens haar allemaal bezitten, kunnen scholen en laten groeien. En onderzoeker-adviseur Theisje van Dorsten schreef in opdracht van het LKCA een verslag over de methoden en drijfveren van de presenterende onderzoekers op de conferentie. Zij observeerde een spanning in het willen combineren van de wetenschappelijke en artistieke benadering. Ze delen kenmerken, maar de uiteindelijke doelstellingen en opbrengsten zijn volgens haar heel verschillend. Het lijkt Van Dorsten goed om deze spanning

te onderzoeken en te bediscussiëren, maar dan wel met een goede theoretische onderbouwing.

Dit nummer opent met deze drie korte artikelen over de Onderzoeksconferentie. Ze vormen de opmaat naar de bijdragen over de afzonderlijke onderzoeksmethoden en -instrumenten. Deze beschrijvingen kunnen de benodigde munitie leveren voor de onderbouwde discussie die Van Dorsten voorstelt.

Het begrijpen en verbeteren van de eigen (maak)praktijk

In 2015 wijdde *Cultuur+Educatie* al een themanummer aan artistiek-educatief onderzoek met onder andere bijdragen van Henk Borgdorff (Koninklijk Conservatorium Den Haag) en Jeroen Lutters (ArtEZ). Bij artistiek onderzoek is het maken van kunst in zichzelf een vorm van onderzoek en een manier om data te verzamelen en te ordenen. Anders gezegd: naast wetenschap is ook kunst een vorm om de werkelijkheid te (ver)kennen.

Pol Taverne belicht in haar bijdrage een specifieke vorm van artistiek-educatief onderzoek: *A/r/tography*. Dit is een variatie op arts based research, met een heel eigen kijk op onderzoek doen. Volgens deze aanpak zijn kunst en tekst gelijkwaardig en gaat het erom de 'identiteiten' en 'praktijken' van kunstenaar, docent en onderzoeker met elkaar te verbinden. Overigens spreekt Taverne over 'een methode die geen methode wil zijn'. *A/r/tography* wil niet voorschrijven of vooraf vastleggen.

In de artikelen van de twee lectoren van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht staat maakonderzoek centraal. De HKU-onderzoekers zetten het maakproces niet (alleen) in als een instrument om de werkelijkheid te onderzoeken, maar nemen de maakpraktijk zelf als onderzoeksobject. Met zijn muzisch onderzoek en professionalisering grijpt Bart van Rosmalen terug op de Griekse oudheid waarin kunst en wetenschap nog geen gescheiden domeinen waren: de muzen waren de godinnen van beide. 'Waar ben jij de maker van?' is zijn telkens terugkerende vraag aan makers, waarbij antwoorden te vinden zijn in en met het creatieve proces. Makers bevragen elkaar *tijdens* het maken *door* te maken. Het moet leiden tot betekenisvoller werken, meer plezier in je vak en het doorbreken van vastgeroeste patronen. Net zoals Taverne moeite heeft met het begrip 'methode' in wetenschappelijke zin, spreekt ook Van Rosmalen liever van een 'manier van werken'. Juist dit niet willen werken met kaders maakt zulk onderzoek heel individualistisch, waarbij de opgehaalde kennis vooral relevant is voor de eigen bewustwording en professionalisering van de beoefenaar.

Arja Veerman en Jan IJzermans proberen dit individualistische karakter van veel maakonderzoek met een eigen aanpak te ondervangen. Onderzoek naar maakprocessen levert in hun ogen ofwel heel beschouwende artikelen op waar makers zelf niks aan hebben of particuliere inzichten zonder

duidelijke kennisopbrengsten voor andere makers. Met ‘makersdialogen’ willen zij een theorie opbouwen vanuit de praktijk die moet leiden tot ‘generatieve’ kennis die bruikbaar is voor andere makers en die makers aanzet en inspireert om anders en beter te maken. Terwijl Van Rosmalens maakonderzoek vooral lijkt te gaan om het *waarom* van het (eigen) maken, gaat het bij Veerman en IJzermans dan ook vooral om het *hoe* van de maakpraktijk. Deze HKU-onderzoekers hebben het nadrukkelijk niet over kunstenaars, maar over ‘makers’. Daarmee bieden hun methoden ook mogelijkheden voor niet-artistieke professionals in cultuureducatie en cultuurparticipatie, zoals leraren en beleidsmakers. Want, zo zeggen bijvoorbeeld Veerman en IJzermans, alle ‘reflective professionals’ zullen zich herkennen in het pendelende proces van denken en doen in het maken. Maakonderzoek probeert de impliciete kennis over dit maken – kennis die aan de professional gebonden is – expliciet te maken. Hierdoor worden mensen zich bewuster van hun professionele identiteit en werk en kunnen zij zich ontwikkelen.

Het begrijpen van de ander

Het ophalen of beschrijven van impliciete kennis is niet voorbehouden aan artistiek onderzoek of maakonderzoek. Ook bij veel andere onderzoeksmethoden en -instrumenten geldt dat als doel. Maar waar bij de eerste twee de rol van maker en onderzoeker in elkaar overlopen of zelfs geheel samenvallen, is de rol van onderzoeker bij meer sociaalwetenschappelijke methoden en instrumenten meer afgebakend. De onderzoeker wil geen zicht op eigen, maar andermans gedrag en handelen verwerven.

Zo beschrijft lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten Melissa Bremmer in haar artikel hoe zij met het stimulated recall interview zicht krijgt op de gedachtes van kunstdocenten tijdens het lesgeven. En Edwin van Meerkerk (Radboud Universiteit) laat zien hoe onderzoeksgestuurde logboeken een instrument zijn om van binnenuit te begrijpen wat er in een ander omgaat, wat iemand drijft tot bepaald gedrag. Hij illustreert dit met zijn eigen onderzoek naar leerprocessen van cultuurcoördinatoren en leerkrachten in het basisonderwijs, in het kader van het beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit. Het wil overigens niet zeggen dat de bij het onderzoek betrokken mensen hier geen direct profijt van hebben. Door het stimulated recall interview of het bijhouden van logboeken reflecteren zij op hun eigen gedrag en zullen ze zich mogelijk verder ontwikkelen, maar dat is niet – zoals bij artistiek onderzoek en maakonderzoek – het primaire doel, maar bijvangst.

Het door Evert Bisschop Boele (Erasmus Universiteit Rotterdam en Hanzehogeschool Groningen) beschreven etnografisch onderzoek houdt zich bij uitstek bezig met de ander. De etnograaf probeert de werkelijkheid te begrijpen door in de huid van anderen te kruipen en te begrijpen wat die

anderen beweegt. Daarvoor gebruikt hij gangbare onderzoeksinstrumenten, zoals participerende observatie, interviews en het verzamelen van documenten/artefacten. Een eigen kenmerk is het participatieve karakter: als onderzoeker ben je geen passieve observant, maar doe en maak je actief mee. Zo is Bisschop Boele lid geworden van een shantykoor om dit van binnenuit te kunnen onderzoeken en beschrijven. Ondanks blijft de etnograaf wel overduidelijk onderzoeker, hij neemt alleen tijdelijk ook de rol van 'maker' aan om dingen te kunnen begrijpen. Dat is een fundamenteel ander perspectief dan bij artistiek onderzoek of maakonderzoek, waarbij je als maker ook onderzoeker wordt.

Met interventies de sociale praktijk verbeteren

Een andere vorm van participatief onderzoek is handelingsonderzoek. De onderzoekers stellen zich bij deze methode op als onderzochten die een leertraject ingaan en op hun beurt worden de onderzochten 'medeonderzoekers' die het onderzoek helpen opzetten en uitvoeren. Het participatieve gaat dus twee kanten uit. Daarbij is het doel van handelingsonderzoek in eerste instantie niet om de (sociale) praktijk te beschrijven, maar om deze praktijk met interventies ten goede te veranderen. Het heeft dus niet alleen een kennisdoel, maar het moet ook leiden tot verandering.

Mieke Klaver en Wim Burggraaff (Haagse Hogeschool) geven in hun artikel een schets van hun handelingsonderzoek in een flat in Den Haag. Op basis van onder andere interviews met flatbewoners over hun culturele beleving ondernamen zij twee interventies (mede door bewoners opgezet en uitgevoerd) om de cultuurparticipatie van de bewoners in beweging te zetten. Overigens proberen Klaver en Burggraaff met hun handelingsonderzoek nog meer doelen te dienen, zoals een beter begrip krijgen van de brede culturele praktijk van de flatbewoners en adviezen formuleren voor publieksbereik voor beleidsmakers en professionals in het culturele veld.

Ook het ontwerponderzoek, beschreven door Emiel Heijnen, lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, werkt met interventies. Anders dan bij handelingsonderzoek ligt het primaat niet bij het teweegbrengen van sociale veranderingen, maar om het ontwerpen en testen van nieuwe 'producten'. Dankzij de onderzoekstaak van de hbo's heeft ontwerponderzoek sinds 2002 een extra stimulans gekregen. De op educatie gerichte lectoraten van de hogescholen voor de kunsten zetten deze methode bijvoorbeeld in om bij te dragen aan de innovatie van beroepspraktijk van kunstvakdocenten. Zo beschrijft Heijnen hoe educatief ontwerponderzoek te gebruiken is om netelige educatieve kwesties op te lossen. Hij laat zien dat de meerwaarde van ontwerponderzoek onder meer ligt in het hand in hand gaan van praktijkverbetering en theorievorming. Er is bij deze onderzoeksmethode een duidelijkere scheiding tussen onderzoeker en onderzochte dan

bij handelingsonderzoek. Onderzoeker en onderzochte werken bij ontwerp-onderzoek wel degelijk samen, maar ieder vanuit een eigen rol.

Op zoek naar verklaringen

Bovenstaande onderzoeksmethoden en -instrumenten kun je bestempelen als kwalitatief onderzoek. Het is onderzoek waarbij onderzoeker en onderzochte in meer of mindere mate samenwerken en in sommige gevallen zelfs samenvallen en die dicht op de praktijk zitten en deze van binnenuit proberen te begrijpen en/of te veranderen. Maar onderzoek naar cultuur-educatie en cultuurparticipatie kent ook methoden en instrumenten waarbij de onderzoeker de praktijk niet alleen probeert te beschrijven, maar ook probeert te verklaren en op zoek gaat naar causale relaties. Eigen aan dit soort onderzoek is dat de onderzoeker op een grotere afstand staat van het onderzoeksobject. Zo kun je veel meer objecten onderzoeken. Maar de afstand is ook bewust en onderdeel van de methode, bedoeld om de invloed van persoonlijke kennis en ervaringen van zowel onderzoeker als onderzochte op het verzamelen en het analyseren van de data zo klein mogelijk te houden. Dit betekent ook dat onderzochten niet of nauwelijks invloed hebben op de vormgeving en uitvoering van zulk onderzoek. Zij worden 'respondenten' of 'proefpersonen' genoemd, zoals bij kwantitatief en experimenteel onderzoek. Of met andere woorden, zij zijn leveranciers van data. Het is een van de redenen waarom de kunst- en cultuursector dergelijk onderzoek soms argwanend bekijkt. Een andere reden is dat de resultaten nauwelijks direct bruikbaar is voor professionals in de praktijk. Maar zowel John Lievens en Jessy Siongers als Artur Jaschke tonen in hun artikelen de meerwaarde aan van deze 'harde' onderzoeksmethoden.

Lievens en Siongers (Universiteit Gent) beschrijven kwantitatief onderzoek, in het bijzonder surveyonderzoek. Surveyonderzoek is een verzamelnaam voor een brede waaier aan manieren om gegevens te verzamelen, met als gemeenschappelijk kenmerk dat de onderzoeker vragen stelt aan respondenten (meestal met een gestandaardiseerde vragenlijst). Dit kan zowel groot-schalig bevolkingsbreed onderzoek zijn als een bevraging van een beperkte groep zoals de bezoekers van een tentoonstelling of de deelnemers aan een workshop. Lievens en Siongers laten goed zien dat het bij goed opgezet en uitgevoerde surveyonderzoek niet alleen om cijfertjes hoeft te gaan, maar dat het dankzij statistische analyses ook diepgravende inzichten kan opleveren. En het is de enige methode om uitspraken te doen over de staat van en trends in cultuureducatie en cultuurparticipatie van een volledige populatie.

Jaschke (Vrije Universiteit Amsterdam) toont in zijn bijdrage hoe gerandomiseerd onderzoek met een interventie- en een controlegroep ingezet kan worden om 'far transfer' aan te tonen in kunst- en cultuuronderwijs, in het bijzonder muziekonderwijs. Een onderwerp dat zeer urgent is binnen

het veld van cultuureducatie en waarover meer kennis zeer welkom is. Deze experimentele onderzoeksopzet is nodig, omdat methodes zoals observatie of vragenlijsten niet voldoende zijn om een transfereffect te kunnen aantonen.

Historisch onderzoek en theoretische analyse

Tot slot twee onderzoeksmethoden die in dit nummer afwijkend zijn, omdat je hiermee niet direct de praktijk van cultuureducatie en cultuurparticipatie kunt onderzoeken en waarvoor je niet of nauwelijks personen in de praktijk van cultuureducatie en cultuurparticipatie als bron van informatie gebruikt. Het zijn onderzoeken die grotendeels achter het bureau gebeuren en hoofdzakelijk literatuur en documenten als bron gebruiken. Dan gaat het om het historisch beleidsonderzoek van Piet Hagens en het theorie-ontwikkelingsonderzoek van Barend van Heusden.

Hagens onderzoekt de beleidspraktijk, in het bijzonder het cultuuronderwijsbeleid in Nederland tussen 1975 en 2015. Hij maakt gebruik van een historische methode met bronnen- en literatuuronderzoek en interviews. Dergelijk beleidshistorisch onderzoek is relevant voor het maken van nieuw beleid voor cultuureducatie en cultuurparticipatie. Het is belangrijk om te weten welke motieven er in het verleden ten grondslag lagen aan het beleid, hoe dat beleid op basis van die motieven is vormgegeven en – belangrijk – hoe het heeft gewerkt.

Van Heusden (Rijksuniversiteit Groningen) ten slotte laat met zijn onderzoek *Cultuur in de Spiegel* zien hoe belangrijk theorievorming is voor de praktijk van cultuureducatie en cultuurparticipatie en in het bijzonder voor het onderzoek naar deze praktijk. Want voordat je onderzoek kunt doen naar de praktijk van het onderwijzen en het beoefenen van kunst en cultuur, zul je in zijn ogen eerst een theorie moeten hebben over wat kunst en cultuur eigenlijk zijn. Anders weet je niet wat je moet onderzoeken en ook niet wat en hoe je moet onderwijzen. Van Heusden komt tot zijn cultuurtheorie door een theoretische analyse van kunst en cultuur gebaseerd op werken van een groot aantal filosofen en psychologen. Zijn argumentatie voor de noodzaak van een theorie is automatisch ook een pleidooi voor theoriegestuurd praktijkgericht onderzoek. De in dit nummer behandelde onderzoeksmethoden werken in deze visie het best wanneer zij worden ingezet op basis van een theorie.

Overigens zijn er meer wegen die kunnen leiden tot het ontwikkelen van een theorie. Veel auteurs in dit nummer maken bij het beschrijven van hun onderzoeksmethoden en -instrumenten bijvoorbeeld melding van het gebruik van *Grounded Theory*, een inductieve methode die is ontwikkeld met het doel om te voorkomen dat de vooronderstellingen van de onderzoeker de selectie en analyse van data sturen. Dat methodologisch standpunt lijkt haaks te staan op het theoriegestuurde onderzoek dat Van Heusden bepleit. In de praktijk lijken beide goed naast elkaar te kunnen bestaan.

Een vlootschouw

Dit jubileumnummer biedt een overzicht van een groot aantal onderzoeksmethoden en -instrumenten binnen het onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie. Het is geen volledig overzicht, want er ontbreken nog methoden en instrumenten, zoals het evaluatieonderzoek met monitoronderzoek naar cultuureducatie in het onderwijs.

Wat als eerste opvalt, is dat het vooral om praktijkgericht onderzoek gaat. Begrijpelijk gezien de belangrijke rol die de hogescholen voor de kunsten nu spelen in het onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie. Maar we zien tegelijkertijd ook de zwakte van de beperkte inbedding van het onderzoeksveld binnen de Nederlandse universiteiten. Er is weinig theoretisch debat en het weinige theoretisch onderzoek dat wordt gedaan, lijkt los te staan van het empirisch onderzoek. Dat verklaart ook de soms summiere reflectie op de methodologie in sommige artikelen van dit nummer. Ook valt op dat het vooral om vooralsnog verkennend kwalitatief onderzoek gaat: het in kaart brengen van kleine praktijken en het testen van interventies op beperkte schaal. Ook dat heeft mogelijk mede te maken met het ontbreken van onderzoekers aan de universiteiten die overal het algemeen meer onderzoeksbudget hebben. Kwantitatief onderzoek duurt namelijk langer en is kostbaarder en vergt gedegen statistische kennis. Vandaar ook het beperkte onderzoek in Nederland naar bijvoorbeeld transfer-effecten.

Verder wordt de enorme diversiteit in methoden en instrumenten duidelijk. Dat is ook begrijpelijk gezien de reikwijdte van het veld van cultuureducatie én cultuurparticipatie en het grote aantal partijen dat bij dit veld betrokken is. Beleidsmakers vragen om een ander soort onderzoek dan leraren of kunstenaars. Door de komst van artistiek onderzoek en maakonderzoek is de diversiteit alleen maar toegenomen. Deze diversiteit is een meerwaarde en laat zien dat het veld op verschillende manieren en met verschillende doelen wordt onderzocht. Maar het is ook een zwakte. De enorme diversiteit maakt het onderzoek moeilijk vergelijkbaar. Sowieso ontbreekt het aan comparatief onderzoek. Dit alles bevordert niet de accumulatie van kennis. De beperkte relatie tussen theoretisch en empirisch onderzoek hindert deze accumulatie eveneens. Sommige van de nieuwere vormen van onderzoek leveren hieraan ook geen bijdrage, omdat die hoofdzakelijk particuliere inzichten opleveren voor de onderzoeker zelf. Verder zijn de financiële middelen voor onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie ook nog eens zeer beperkt, waardoor onderzoeken vaak noodgedwongen kleinschalig blijven. Zo wordt het al met al moeilijk een solide kennisbasis voor het Nederlandse veld van cultuureducatie en cultuurparticipatie op te bouwen. Meer capaciteit zou zeer wenselijk zijn. Maar vooral ook meer samenhang, mogelijk door meer samenwerking en door het opzetten van gezamenlijke grotere onderzoeksprojecten. Wie weet wat dan bij een volgende jubileumnummer van *Cultuur+Educatie* de stand van zaken zal zijn?

Onderzoek is voor mij.... 142 antwoorden op een vraag krijgen, en daardoor mijn eigen opvattingen opnieuw leren kennen¹

Vera Meewis

‘Wat is onderzoek voor jou?’. Deze vraag stelde Vera Meewis aan de deelnemers van de Onderzoeksconferentie 2018. De antwoorden inspireerden haar tot deze persoonlijke bijdrage over wat onderzoek voor haar is en betekent.

¹ Dit artikel is geschreven voor de website van het LKCA (www.lkca.nl/onderzoek/kennis-deel-je/artikelen).

Wat is onderzoek eigenlijk? Die vraag hield me bezig tijdens het maken van onze Onderzoeksconferentie in 2018. Vorig jaar maart las ik een artikel in het Amerikaanse tijdschrift *Art Education* met de titel 'Research Is...' (Pfeiler-Wunder, Buffington, Rao, & Sutters, 2017). De National Art Education Association (NAEA) wilde weten wat haar leden verstaan onder onderzoek, hoe ze onderzoek gebruiken en hoe onderzoek de praktijk verder kan helpen. Vragen waar ik als specialist onderzoek bij het LKCA ook over nadenk.

Uit de Amerikaanse survey (met 421 respondenten) bleek dat kunst-docenten zichzelf zien als onderzoeker, maar dat er niet zoets is als dé docent-onderzoeker. Er is sprake van verschillende identiteiten in relatie tot onderzoek. 'Gatherers', 'Explorers' en 'Cultivators' waren de categorieën die naar voren kwamen uit de data. Afhankelijk van hun doelen zoeken kunst-docenten naar bruikbaar onderzoek, verkennen ze nieuwe mogelijkheden of creëren ze kennis in verbinding met theorie. Opvallend was dat nieuwe kennis vaak gezocht, verzameld en gevonden wordt buiten de eigen lespraktijk.

De NAEA-onderzoekers benadrukken het belang van een breed begrip van onderzoek, inclusief arts based methoden, én de rol van de kunstpraktijk in onderzoek en kennisontwikkeling.

Hoe wordt onderzoek gebruikt?

Uit focusgroep-onderzoek² dat het LKCA in mei 2017 liet uitvoeren leerde ik dat Nederlandse professionals uit de cultuursector en het onderwijs (po, vo, hbo) onderzoek en dan vooral de resultaten belangrijk vinden. Een deelnemer uit het onderwijs zegt: 'Wij zijn best gevoelig voor onderzoeksresultaten, omdat we constant op zoek zijn naar waarom we doen wat we doen.' Een ander zegt: 'Als je kunst- en cultuuronderwijs serieus wilt nemen, dan kun je niet zonder onderzoek en zonder die onderzoekende houding'.

Men zoekt actief naar onderzoeksresultaten wanneer daar aanleiding toe is, bijvoorbeeld:

- Om uit te zoeken wat – wetenschappelijk bewezen – didactisch werkt bij een doelgroep.
- Ter verbetering van een product, omdat blijkt dat iets niet werkt.
- In het kader van een vervolgstudie, waarbij je onderzoek moet doen.
- Voor de onderbouwing van je argumenten of van een subsidieaanvraag.
- Om je te verdiepen naar aanleiding van iets dat je hoort in de media of via je netwerk.

2 DUO Onderwijsonderzoek organiseerde twee focusgroepen (totaal 15 deelnemers) over de behoefte aan een online platform voor onderzoek. De meeste deelnemers blijken niet zozeer behoefte te hebben aan het complete wetenschappelijke rapport of artikel, maar aan resultaten in de vorm van een (behepbare) samenvatting of bundeling in een artikel, opiniestuk of trendrapport. Online moet het mogelijk zijn om je verder te verdiepen door op de gebruikte bronnen door te klikken. Variatie in vorm wordt gewaardeerd; tekst, video, podcast, presentatie.

We vroegen deelnemers naar hun informatiebehoefte en het gebruik van onderzoek, niet naar wat ze verstaan onder onderzoek. Terwijl die vraag eigenlijk aan de andere twee onderwerpen vooraf gaat. De vraag wat onderzoek is werd bij mij versterkt door het volgen van een cursus etnografisch onderzoek vlak voor de conferentie. Dacht ik te beperkt over wat telt als (goed) onderzoek? Waar ligt de grens tussen onderzoek en zelfreflectie?

Wat is onderzoek voor jou?

Voor een conferentie schrijven mensen zich in via een online formulier. Wanneer je als conferentiemaker ergens nieuwsgierig naar bent is zo'n formulier een uitstekende gelegenheid om deelnemers een extra vraagje te stellen. In dit geval 'Wat is onderzoek voor jou?'

Vlak voor de conferentie las ik alle antwoorden. Ik werd geraakt vanwege de herkenning. Ik moest soms gniffelen en was onder de indruk van de of hele rake, of juist erg creatieve typering. Mijn plan was een analyse maken, beginnend bij een wordcloud. Toen die er was dacht ik 'Nee, iedere verdere vorm van analyse slaat de rijkdom van de antwoorden plat'.

De antwoorden zijn voor een groot deel anders, of anders verwoord, maar komen ook overeen, en zijn allemaal 'waar', omdat ze persoonlijk zijn. Daarom geef ik hier mijn eigen verwerking van dit mini-onderzoek, en deel ik alle antwoorden integraal³, zodat de lezer zijn of haar eigen denken over onderzoek kan scherpen aan de woorden van collega's.

Wat is onderzoek voor mij?

Voor mij is onderzoek doen kennis ontwikkelen, gedreven vanuit een verandering die ik wil realiseren. Ik wil iets weten, en iets doen met nieuw verworven kennis en inzichten. Bovendien leer ik van onderzoek doen.

Van een onderzoek naar de opvattingen van kunstdocenten over hun rol als vernieuwer leerde ik bijvoorbeeld dat vernieuwen niet in zichzelf 'goed' is of altijd de beste optie (Meewis, 2017). En dat vernieuwen het bevragen van je eigen opvattingen inhoudt, waar twijfel – waar ik nogal eens 'last' van heb – onderdeel van mag zijn. Natuurlijk beschreef ik resultaten en conclusies, maar dit waren belangrijke inzichten voor mezelf. Niet alleen voor mijn werk, maar in het hele leven.

De functie van kennisontwikkeling is niet exclusief vergeven aan onderzoek. Ik vind het belangrijk te erkennen hoeveel kennis er ontwikkeld wordt in de praktijk, door professionals die 'nieuwsgierig zijn naar hoe dingen werken', 'het heden analyseren ten behoeve van de toekomst', 'de wereld open tegemoet treden' en 'op zoek gaan naar het ongevondene'.

3 www.lkca.nl/~media/downloads/portals/onderzoek/onderzoek-is-voor-mij-alle-antwoorden.pdf

De kennis die dit soort processen oplevert vangen en verspreiden, dat is een mooie taak voor onderzoekers, in de brede zin van het woord. Zelf werkte ik het afgelopen jaar met onderzoekers van het lectoraat Kunst en Professionalisering van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht aan een instrument, het 'Scenario van het gewone', om de verborgen kennis van professionals te onderzoeken.

Wanneer ik de antwoorden van 142 professionals lees op de vraag wat onderzoek voor hen is dan leer ik mijn eigen opvattingen opnieuw kennen. Hun antwoorden zijn een spiegel voor mijn eigen waarden en vooronderstellingen. Mij zegt de variatie in antwoorden dat onderzoek persoonlijk is, terwijl we vaak doen alsof dat niet zo is, want niet neutraal en objectief. Terwijl iedere definitie van onderzoek – die je bedenkt of kiest – afhankelijk is van jouw opvattingen over onderzoek. Van de waarde die jij er aan hecht in jouw praktijk en van hoe jij jouw professionele identiteit bepaalt. Hoort de rol van onderzoeker daarbij?

Als ik reflecteer op mijn rollen bij het LKCA, dan ben ik soms onderzoeker. Maar ik ben vooral iemand die graag onderzoekend te werk gaat, wat losser van wetenschappelijke conventies inmiddels, om mijn eigen praktijk en de mensen voor en met wie ik werk beter te begrijpen. Als maker van conferenties en andere activiteiten om kennisdeling te stimuleren ben ik mijn eigen onderzoeksinstrument.

Vera Meewis is specialist
onderzoek bij het LKCA.
E verameewis@lkca.nl

Literatuur

Meewis, V. (2017). Vernieuwen ≠ dogma. Een onderzoek onder kunst-docenten. *Cultuur+Educatie*, 17 (47), 149-167.

Pfeiler-Wunder, A., Buffington, M. L., Rao, S., & Sutters, J. (2017). Research Is... Results From a National Survey. *Art Education*, 70 (2), 8-15.

Een filosofisch gesprek over onderzoek¹

Ariane van Heijningen

‘Wat is onderzoek?’ Met deze vraag startte praktisch filosoof Ariane van Heijningen een aantal gesprekken met een socratisch karakter op de Onderzoeksconferentie 2018. In dit artikel deelt ze haar inzichten.

1 Dit artikel is geschreven voor de website van het LKCA (www.lkca.nl/onderzoek/kennis-deel-je/artikelen).

‘Kan ik je verleiden tot een kort filosofisch gesprekje over wat onderzoek is?’, vraag ik. In de markthal die is ingericht om bezoekers en sessie-aanbieders van de conferentie elkaar te laten vinden, nodig ik verschillende bezoekers uit om even ‘afstand’ te nemen, te gaan zitten en tien minuten te wijden aan een filosofisch gesprekje met mij over wat onderzoek is.

Doordenken op een eerder antwoord

Iedereen kan doordenken op eerder gegeven antwoorden. Soms een vragende blik, soms een hele enthousiaste reactie. Zelfs een keer ‘O jee, dat kan ik vast niet’ op het moment dat ik zeg dat ik door ga vragen op eerder gegeven antwoorden, totdat we bij de zogenoemde ‘essentie’ zijn van wat voor haar onderzoek is. ‘Ik help je er doorheen,’ zeg ik, want natuurlijk kan iedereen doordenken op eerder gegeven antwoorden. We doen het alleen niet zo vaak, blij als we zijn wanneer we überhaupt een antwoord hebben op een lastige vraag. Dan gaan we dat toch niet opnieuw bevragen? Ja, vandaag wel.

Uit de retorica is bekend dat herhaling van dezelfde vraag heel effectief kan zijn. Door een vraag te herhalen, benadruk je het belang ervan. Ook al is er al een antwoord gegeven. Je daagt de ander uit zijn eerste antwoord verder te preciseren, het te verdiepen of de crux ervan te verduidelijken. Waar draait het hier nu werkelijk om?

Het niet-weten als waarde

Ik spreek als eerste Jolanda Bouman, projectleider tentoonstellingen bij Villa Zebra. Op de vraag: Wat is onderzoek? antwoordt ze als eerste: ‘Dat is vragen stellen.’ Op mijn vervolgvraag: ‘Wat is dat dan, vragen stellen?’, antwoordt Jolanda met de begrippen ‘verwonderd’ en ‘nieuwsgierig’. ‘Is het verwonderd of nieuwsgierig?’, vraag ik, om mijn gesprekspartner te verleiden zo precies mogelijk te worden. ‘Nieuwsgierig’ blijkt meer van toepassing, dat verwijst voor haar meer naar het niets voor vanzelfsprekend nemen. Jolanda’s antwoorden leiden verder naar ‘het niet bekende’ en naar het ‘niet-weten’. Haar laatste antwoord luidt: ‘Onderzoek is naar het niet-weten op zoek gaan.’

De essentie pakken

Veerle Spronck, winnaar van de scriptieprijs en alumna van de research-master Cultures of Arts, Science, and Technology aan Maastricht University, begint haar zoektocht met het woord ‘nieuwsgierigheid’: ‘De drang om de wereld om je heen beter te willen begrijpen vanuit een soort

nieuwsgierigheid.' Haar antwoorden zijn zo rijk, zo gevuld, dat we best even moeite hebben de essentie te zoeken. De neiging om volledig te willen zijn, en daarmee aan de essentie voorbij te gaan, is groot.

'Wat is dit lastig! Net promotieonderzoek doen!' zucht ze op een gegeven moment. We gaan door, wikken en wegen, en komen bij 'grip krijgen op de dingen die je niet begrijpt' en 'dealen met de mensen om je heen' naar 'verbinden tussen mijn wereld en de andere werelden' om te eindigen met de prachtige zin 'Onderzoek is verbinding; openstaan voor dingen die je niet bent.'

Niet zeggen wat je niet bedoelt?

Zowel Jolanda als Veerle formuleren hun laatste antwoord op 'Wat is onderzoek?' met een ontkenning erin; het niet-weten en het niet-zijn. Zeker in het antwoord van Jolanda, zou de neiging kunnen zijn om te zeggen dat we een woord als niet-weten moeten vervangen door een woord zonder ontkenning erin. 'Zeg niet wat je niet bedoelt, maar wat je wel bedoelt.', is immers een veel gehoorde uitspraak.

Bij deze formulering ligt het net wat anders. Het 'niet' in de formulering voorkomt dat we te snel grijpen naar een ander woord, wat dan zou aangeven wat het dan wel is. Terwijl we dan soms de mogelijkheden ongewild beperken: niet-lopen is immers niet hetzelfde als zitten. Het is niet-lopen. Net zoals niet-weten niet hetzelfde is als de onwetend of de weg kwijt zijn. Het is niet-weten.

Ik pleit ervoor af en toe een niet-constructie in je taal in te bouwen. Omdat dat soms gewoon het meeste klopt: de omschrijving van wat het niet is. Juist dat kan heel nauwkeurig zijn.

Experiment van kleine dingen

Verder op mijn reis door de markthal komen we Aniek Verbruggen tegen, vmbo-docent en student aan de Fontys Master Kunsteducatie. Zij benadrukt het experiment en het uitproberen als essenties van onderzoek, geformuleerd in tussenantwoorden als 'Onderzoek is het experiment van kleine dingen die samen een geheel vormen.' en 'Een uitprobeersel van allerlei elementen die op je pad komen.' Haar laatste antwoord luidt: 'Onderzoek is omgaan met dingen die ik op mijn weg tegenkom en die niet gaan zoals ik dacht dat ze gingen.'

Daar waar Jolanda en Veerle iets meer nadruk leggen op het eigen zoeken, het nieuwsgierigheid zijn, het openstaan, neemt Aniek mij mee in de wereld die ook de onderzoekers actief tegemoet treedt. Die onderzoekers zijn dus niet de enige actor: want er kunnen ook elementen zijn die 'op je pad komen'. Misschien waren we daar wel helemaal niet nieuwsgierig naar? Maar moeten we er gewoon mee dealen? Mee om leren gaan? We moeten ons in

ieder geval verhouden tot de dingen die we tegenkomen. Terugkijkend op dit gesprekje, komen we ook tot de conclusie dat onderzoek een houding is, een manier van leven die als vanzelfsprekend tot continue reflectie leidt. Of zoals Socrates het ooit verwoordde: 'Een niet onderzocht leven is niet de moeite waard geleefd te worden.'

Liever geen Van Dale-waardige definitie

Het mooie van deze korte filosofische gesprekken, vind ik, is dat we de persoonlijke essentie van de geïnterviewde centraal stellen. Het antwoord op 'Wat is onderzoek?' hoeft geen Van Dale-waardige definitie te worden, sterker nog, liever niet! Dan zou het namelijk veel effectiever zijn het woordenboek erbij te pakken en de bezoekers met rust te laten. Juist in het zoeken naar de eigen essentie, naar wat voor jou de kern is, schuilt het belang van dit soort gesprekken. En levert dus naast wijsheid over wat onderzoek allemaal zou kunnen zijn, ook vooral zelfkennis op. Wat vind ik van belang? Hoe ben ik verbonden, als mens, met het onderzoek dat ik doe of wil doen? Wat is mijn vorm van onderzoek?

Ik weet het: het is groei!

Een prachtig voorbeeld van iemand die door het steeds herhalen van dezelfde vraag, tot slot in een bijna euforische uitroep de essentie van wat onderzoek voor haar betekent verwoordt, is Rina Visser, dual PhD studente aan de Universiteit Leiden. We beginnen maar gelijk bij haar eindpunt: 'Onderzoek is groei!'

Ik stel geen vervolgvraag meer, het is helder dat dit de essentie voor haar is. We zijn hier gekomen via de analogie van een 'reis waarin je kruispunten tegenkomt en op zoek bent naar antwoorden' naar 'ongewisse reis' naar 'onvoorspelbare reis met verrassende uitkomsten' naar 'groei'. Het is mooi om te zien wanneer het echt lukt om zo te zoeken, aan te scherpen, door te denken en niet in cirkeltjes te blijven draaien, dat de essentie zich uiteindelijk vrijwel vanzelf, als een plotseling cadeau, zich presenteert. Hier ben ik. En hij wordt dankbaar in ontvangst genomen.

De praktische wijsheid

Zo'n moment waarop 'het' zich als vanzelf presenteert, het moment waarop hoofd, hart en buik samen komen, noemden de oude Griekse filosofen het moment waarop de phronèsis zich aandient: de praktische wijsheid. Praktische wijsheid is eerder subjectief dan objectief, flexibel in plaats van

vast en situationeel in plaats van algemeen, net zoals de uitspraak: 'Onderzoek is groei!' Het is geen wetenschappelijke kennis, maar de kennis die vooral aanspraak maakt op onze overtuigingen als mens in ons dagelijks leven.

Het nuttige niet vergeten

Een totaal andere invalshoek komt van Andries Potter. Met Potter Marktonderzoek heeft hij zijn eigen bureau. Hij komt tot de eindconclusie dat 'Onderzoek is dat je iets wilt maken waar jij jezelf of opdrachtgever mee verder helpt.' Daarmee brengt Andries de dimensie van 'het nut' in: we doen onderzoek niet voor niets.

Sanne Scholten, directeur van het LKCA, gebruikt andere woorden, maar benadrukt in haar antwoord ook het resultaat. 'Onderzoek is een middel tot het vergaren van ervaring en denkkracht.' Je start immers geen onderzoek, zonder dat je er iets mee wilt bereiken. Namelijk, een antwoord.

Vrij van geest zijn

Stelle Bierenbroodspot, leerkracht op KSU SBO St. Maarten, richt zich meer op de onderzoekende houding, als we haar naar de essentie van onderzoek vragen. Haar eerste associatie is 'Onderzoek is experimenteren.' Vervolgens scherpt ze haar antwoorden aan en zegt 'soms is het ook dingen aangaan waarvan je denkt dat je het niet kan, dat het niet past of niet lukt.' om uiteindelijk te komen tot 'Onderzoek is vrij van geest zijn en daarnaar handelen.'

Gaat het om het resultaat van het onderzoek? Of om de onderzoekende houding? Kun je die twee überhaupt scheiden? Bestaat onderzoek alleen bij de gratie van het resultaat? Is onderzoek nog waardevol als het gemaakte 'je niet verder helpt'? Of brengt ieder antwoord je altijd verder, ook wanneer het wellicht niet zo concreet of bewezen is als gehoopt? Leidt onderzoek altijd tot toename van denkkracht? En is onderzoek vooral een 'middel tot' of een 'houding'? Is dat nog afhankelijk van de sector? Van de functie? Is een onderzoek van een kunstenaar altijd geslaagd als zijn kunstwerk af is? Gelden hierbij andere criteria dan bij wetenschappelijk onderzoek? Of het onderzoek dat jij en ik in ons dagelijks leven doen? Thuis, met vrienden, reflecterend op de bank?

Onderzoek is altijd jouw verhaal

Ieder onderzoek heeft een doel. Soms expliciet geformuleerd, zoals bij wetenschappelijk onderzoek. Soms wat minder expliciet, zoals het puberaal onderzoeken van seksualiteit door middel van het zoenen achter het

welbekende fietsenhok op de middelbare school. Maakt dat het minder tot een onderzoek? En wat is de rol van de (puberale) onderzoeker in kwestie? Daarin is tot slot van deze conferentiedag Evert Bisschop Boele sterk in geïnteresseerd.

Als ik Evert Bisschop Boele vraag ruimte te maken om mee te denken over de vraag: 'Wat is onderzoek?' wordt duidelijk dat hij dit vanuit een hele specifieke, nieuwe invalshoek benadert. Evert Bisschop Boele, BHL Cultuurparticipatie bij het LKCA en juryvoorzitter van de scriptieprijs, stelt dat onderzoekers een onlosmakelijk onderdeel van het onderzoek zijn, en dat objectief onderzoek eigenlijk niet bestaat. In de publieke opinie wordt toch regelmatig aan onderzoek gerefereerd, alsof dat iets is dat 'boven discussie verheven is, want het is wetenschappelijk bewezen.', dat is volgens Evert te simpel. Hij stelt als eerste: 'Onderzoek is heel goed naar de wereld kijken en proberen daar een plausibel verhaal over te vertellen.' Om tot slot de kern van zijn betoog samen te vatten in 'Onderzoek is altijd jouw verhaal' en 'Onderzoek bestaat alleen in de vorm van onderzoekers.'

Kennis van de meester

De vraag 'Wat is onderzoek?' heeft in verschillende korte gesprekken diverse gezichten gekregen. In deze markthalgerepreken ben ik niet op zoek geweest naar wetenschappelijk onbetwistbare principes, maar naar de 'kennis van de meester'. De meester beschikt namelijk over de felbegeerde phronèsis, de praktische wijsheid die wij allemaal in potentie bezitten en die we in ons dagelijks leven kunnen scholen en laten groeien. Door met elkaar te reflecteren, in dialoog te gaan, het meesterschap in elkaar te stimuleren, komt wijsheid in iedere markthal, op iedere conferentie, in iedere organisatie tot onze beschikking.

'De meester is niet iemand die altijd een antwoord weet, maar hij kan op zijn gemak zijn met wat ongemakkelijk is. Hij durft met lege handen te staan zonder een vast repertoire te hebben, om telkens weer nieuw en oorspronkelijk te reageren op de situatie. De meester spreekt je aan in je hart en heeft oog voor het schone en bevordert de vrije ruimte. Een onderzoeker bij uitstek', aldus organisatiefilosoof Jos Kessels.

Vrije ruimte

Bevorder de vrije ruimte, is mijn bescheiden oproep aan het slot van dit artikel. Vrije ruimte, ruimte voor onderzoek, maakt het leven naar mijn ervaring rijk en vol van mogelijkheden. We hebben als samenleving menselijke onderzoekers nodig, op ieder niveau. Laten we dat allemaal op onze eigen manier in de praktijk brengen.

Ariane van Heijningen is oprichter van Denkplaats, bureau voor praktische filosofie. Ze verzorgt denksessies, workshops, coachings- en visietrajecten waarin denkkraft wordt versterkt.
E ariane@denkplaats.nl

De kunst van onderzoek: verslag Onderzoeks- conferentie 2018¹

Theisje van Dorsten

**Waar zijn Nederlandse onderzoekers naar
cultuureducatie en -participatie momenteel mee
 bezig, en wat hun methoden en drijfveren?
 Met deze en andere vragen bezocht Theisje van
 Dorsten de Onderzoeksconferentie 2018 van LKCA.**

¹ Dit artikel is geschreven voor de website van het LKCA (www.lkca.nl/onderzoek/kennis-deel-je/artikelen).

Hoe kunnen we inzicht krijgen in wat cultuur doet met mensen? Kijken we naar de impact op sociaal niveau of het individu? Wat karakteriseert een kunstervaring nu eigenlijk en hoe meet je het? En kan kunst niet alleen object zijn van onderzoek, maar ook een methodologisch onderzoeksinstrument? Deze vragen riep de LKCA-Onderzoeksconferentie op, die ik 5 februari bijwoonde. Ik deel graag mijn bevindingen.

In opdracht van het LKCA bezocht ik vijf sessies om meer te weten te komen over waar de Nederlandse onderzoekers naar cultuureducatie en -participatie momenteel mee bezig zijn en wat hun methoden en drijfveren zijn.

Ondanks de veelheid aan presentaties, invalshoeken en achtergronden leek er sprake van een gedeelde overtuiging: dat cijfers en statistieken alleen ons lang niet alles leren over, al dan niet gedeelde, kunstervaringen. De vraag blijft echter: wat wel?

Geen behoefte aan legitimering (gelukkig!)

Het was meteen al een opluchting dat geen van deze sessies probeerde aan te tonen of anderszins te verdedigen, dat kunst of cultuur goed voor ons is. Men zou kunnen zeggen dat dit direct verband houdt met het LKCA-publiek; dat zou immers preken voor eigen parochie zijn, toch?

Echter, juist onder kunstminnenden tref ik regelmatig de behoefte aan, liefst statistische, legitimering. En vooral van hen krijg ik, als onderzoeker, vaak de vraag of ik niet wat wetenschappelijk gefundeerde, niet te weerleggen, harde cijfers kan aanleveren om mensen die het belang van cultuur niet zo inzien mee om de oren te slaan.

Onderzoekers weten allang dat die cijfers er niet of nauwelijks zijn (zie bijvoorbeeld Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Juist daarom is het zo prettig als we deze discussie even terzijde kunnen schuiven en eens grondiger kunnen kijken naar wat die kunstervaring of cultuurdeelname nu eigenlijk kenmerkt.

Kunst als methodologie

Opvallend vond ik dat er in meerdere sessies relatief weinig aandacht was voor feiten of cijfers en juist de nadruk lag op subjectieve ervaringen van bezoekers en makers. In lijn daarmee kwam ik weinig kwantitatieve sociaalwetenschappelijke onderzoeksmethoden tegen en veel meer, al dan niet nieuwe, onderzoeksmiddelen die uitgaan van subjectiviteit en interdisciplinariteit. De trend waarbij kunst niet alleen wordt gezien als studie-object, maar ook als nieuwe methodologische benadering in onderzoek was duidelijk voelbaar.

Bart van Rosmalen zette daarmee de toon met zijn keynote die niet begon vanuit een stelling, maar een vraag: 'waar ben jij de maker van?' Hij benadrukte dat dit 'maken' ruim kan worden opgevat en diverse vormen kan aannemen: van een maatschappelijke bijdrage tot een persoonlijke kracht. Vanuit zijn achtergrond in zogenaamd 'muzisch' onderzoek wordt niet het objectief vaststellen, maar het zelf maken, meedoen, interdisciplinair co-creëren en het samen bepalen van de waarde die iets heeft, gezien als volwaardige methode om kennis over cultuur mee op te doen.

De vraag blijft echter over wat voor soort kennis we het hier hebben en hoe deze het bestaande onderzoek precies kan aanvullen of verdiepen. Evert Bisschop Boele vulde aan dat we ons moeten afvragen hoe we nieuwe vormen van onderzoek kunnen introduceren die zowel sprankelend als gedegen zijn, en hoe we de waarde van onderzoeksresultaten die dit soort onderzoek opleveren bepalen.

Meer 'beleving' in musea

Ook in de museumwereld zoekt men naar manieren om kunstervaringen te duiden. Volgens Bernadette Schrandt zijn 'experiences' een hot item voor musea en tentoonstellingsmakers en wordt al snel verondersteld dat deze leiden tot een grotere tevredenheid bij bezoekers zonder dat dit ooit is aangetoond. Haar onderzoek 'De Tentoonstellingsmaker van de 21ste eeuw' is een poging om meer zicht te krijgen op deze 'experience': Wat is het? Hoe meet je het? Is de bezoeker van een tentoonstelling inderdaad tevredener over zijn of haar bezoek als die hoog scoort op beleving?

Schrandt neemt vier thema's als uitgangspunt voor deze analyse: sfeer, narrativiteit, participatie en digitale media. Het effect van deze thema's op de emotionele ervaring, leerervaring en het gevoel van inspiratie (samen de bezoekerservaring) wordt getoetst. Hiervoor gebruiken de onderzoekers tal van theorieën die ontleend zijn aan vakgebieden als psychologie, bouwkunde, cultuureducatie en marketing. En verzamelen ze data in focusgroepen, door observaties en middels enquêtes.

De data zijn nog niet allemaal geanalyseerd, maar Schrandt geeft al wel aan hoe belangrijk het is om je eigen aannames te blijven checken als tentoonstellingsmaker. Het idee dat 'characters' helpen om de bezoeker meer te betrekken bij een verhaal, lijkt door het onderzoek bijvoorbeeld te worden ontkracht.

Ook rapporteren bezoekers dat ze weliswaar veel leren in het museum, maar weinig geraakt worden. Interessante vraag is nu of ze wel degelijk geraakt worden, maar we nog niet weten hoe we dit moeten meten, dat het aan het soort tentoonstellingen en musea ligt die zijn onderzocht (geen kunstmusea bijvoorbeeld), of dat er inderdaad heel weinig effect is op de beleving.

Wetenschappelijke analyse of artistieke reflectie?

Evert Bisschop Boele en Edward Akintola Hubbard vertrekken vanuit een andere hoek om cultuurervaringen te analyseren. Zij gaan uit van de etnografische aanpak waarbij men tracht 'social situations' beter te begrijpen door te onderzoeken hoe mensen deze betekenis geven. De onderzoeker verzamelt in dit geval data uit observaties, interviews, documenten en artefacten. Bisschop Boele benadrukt dat de onderzoeker hier niet een afstandelijke buitenstaander is, maar juist heel aanwezig is. Het gaat er om dat het 'verhaal' dat hij of zij vertelt plausibel is.

Hubbard vertrekt vanuit deze etnografische benadering, maar heeft ook de duidelijke missie om de artistieke praktijk en etnografisch onderzoek met elkaar te verbinden in wat hij 'experimental ethnography' noemt. Hubbard claimt dat het scherpe onderscheid tussen de artistieke benadering en de wetenschappelijke aanpak berust op ethische overwegingen. In de sessie presenteren zijn studenten onderzoek gebaseerd op deze experimentele etnografische benadering.

Het is interessant om te zien hoe de onderzoekers zelf heel duidelijk participeren in de kunstpraktijk die ze bestuderen en verschillende niet-talige media inzetten voor hun presentatie en onderzoek. Hier lijkt duidelijk sprake van het 'zelf maken' en 'instappen' dat in de keynote werd aangehaald, maar het wordt niet helemaal duidelijk in hoeverre we hier nog kunnen spreken van een wetenschappelijke analyse. Ligt het zwaartepunt in deze gevallen niet meer bij artistieke reflectie?

Het blijkt in de discussie achteraf lastig voor het publiek om inhoudelijk te reageren op de onderzoeken van de studenten. Ook omdat artistieke vormen van presentatie en een artistieke methodologie niet makkelijk te onderscheiden blijken. Misschien zijn wij als publiek nog niet genoeg gewend aan dit soort onderzoek om het te kunnen beoordelen? De vraag blijft of en hoe we een dergelijk 'plausibel verhaal' kunnen vertellen waarbij de kunsten zelf centraal in het onderzoek staan.

Balanceren tussen kunst en wetenschap

Dat de balans tussen kunst en wetenschap een lastige is, blijkt ook bij de sessie 'Artistiek onderzoek: "ontnuttigen" en artistiek dwalen'. Hier presenteren studenten van ArteZ hun artistieke onderzoeken. Hedwig Koers kiest voor een performance in plaats van een powerpoint, wat een welkome afwisseling is in het, toch heel talige, programma. Maar daarbij denk ik wel terug aan het museumonderzoek van Schrandt eerder die dag. Ik vraag me af of het erg is dat ik voor mijn gevoel nu wel iets heb beleefd, maar niet veel heb geleerd over haar onderzoek.

Tegelijkertijd ontstaat er een discussie over wat nu het ‘artistieke’ van de gepresenteerde onderzoeken kenmerkt. De kunst lijkt meer onderzoeks-object dan methodologische aanpak. In dit opzicht zijn deze onderzoeken bijna de tegenhanger van de studies die gepresenteerd werden in de sessie over experimentele etnografie. Vroeg ik me bij de laatste nog af of we hier nog wel kunnen spreken van ‘onderzoek’, nu zoek ik naar wat nu eigenlijk het ‘artistieke’ kenmerkt, aangezien er vooral conventionele onderzoeksmethoden lijken te zijn gebruikt.

De sociale kant van cultuurparticipatie

Tot slot woonde ik twee sessies bij die zich expliciet focussen op de sociale kant van cultuurbeleving. Wim Burggraaff en Mieke Klaver nemen de bewoners van een flat in Mariahoeve als populatie voor hun onderzoek. Ook in dit geval ben je als onderzoeker geen objectieve buitenstaander, maar onderdeel van je studieobject. Burggraaff en Klaver proberen zoveel mogelijk zelf in de flat aanwezig te zijn en organiseren activiteiten voor de bewoners. Middels gesprekken proberen ze te achterhalen welke vormen van cultuurparticipatie er te vinden zijn in Mariahoeve en wat de (culturele) activiteiten betekenen voor de bewoners.

Het sociale aspect is ook een belangrijk thema in de studies van Sandra Trienekens die veel onderzoek doet in opdracht van organisaties met een culturele en sociale doelstelling. In haar sessie ‘Vreemde gasten/waar schuurt participatieve kunst?’ laat ze zien dat participatieve kunst tal van spanningsvelden met zich meebrengt. Ze contacteert een trend waarbij er minder vraag is naar legitimering van culturele programma’s en steeds meer focus is op verduurzaming en verankering. Het duale karakter van participatieve kunst die, zowel inhoudelijk als organisatorisch, tussen het sociale domein en de kunstwereld in zit zorgt voor interessante vraagstukken.

Ook hier worstelen we met de vraag óf en h e je cultuurervaringen kunt en moet willen meten en of je in dit geval zoekt naar effecten op sociale dimensies of binnen het kunstenveld. Trienekens geeft aan dat effectmeting is als onderzoek doen naar een schot hagel: een kunstervaring kan immers op vrijwel iedereen een ander effect hebben en is van heel veel factoren afhankelijk.

Verschillende vormen van ‘artistieke’ methodologie

Alle vijf sessies die ik bezocht trachtten de cultuurervaring te duiden: wat betekent cultuur voor ons en hoe kunnen we dit onderzoeken? Hierbij lieten de onderzoekers opvallend vaak de kwantitatieve sociaalwetenschappelijke methodologie, lang dominant in onderzoek naar cultuureducatie en -participatie, gedeeltelijk of geheel los en kozen ze voor een meer kwalitatieve aanpak.

In het oog sprong de ‘artistieke’ methodologie in diverse presentaties. Het zelf actief deelnemen, subjectiviteit en artistieke vormen van presenteren worden hierbij ingezet voor onderzoek. Dat dit niet evident is, bleek wel uit de heel verschillende manieren waarop dit ‘artistieke’ karakter vorm kreeg in het onderzoek; in sommige gevallen was het vooral de achtergrond van de onderzoekers, soms helemaal verweven met de methodologie en soms voornamelijk een presentatievorm.

Gezonde spanning tussen kunst en onderzoek

Als we de kunsten meer willen verbinden met onderzoek, denk ik dat het belangrijk is om deze lagen duidelijk te onderscheiden en te kijken wat artisticeiteit hier inhoudt en oplevert. Bij een aantal sessies had ik het gevoel dat ‘reflecteren’ bijna één op één gelijk werd gesteld aan wetenschappelijke analyse. Dit is denk ik een hellend vlak. Uiteraard delen de wetenschappelijke benadering en een artistieke benadering vele kenmerken (zoals creativiteit, outside the box denken, observatie en creatie), maar hun uiteindelijke doelstellingen en opbrengsten zijn mijns inziens heel verschillend.

Wanneer we een mix willen maken tussen de twee ontstaat een spanningsveld, zoals ook in de discussies tijdens de sessies wel bleek. Net zoals de schuring tussen kunst en het sociale domein die Trienekens constateert in de participatieve kunst, roept ook deze combinatie van kunst en onderzoek over beide domeinen veel vragen op.

Moeten we ons hier dan verre van houden? Ik denk van niet. Juist deze spanning lijkt me heel interessant om te onderzoeken en te bediscussiëren, omdat het ons denken aanscherpt over kunst en onderzoek. Goede theoretische onderbouwing lijkt me echter voor deze discussie essentieel. Zodat het kunstenveld en de wetenschappelijke wereld op gelijke voet kennis kunnen delen en we de resultaten beter op waarde kunnen schatten.

Theisje van Dorsten is gepromoveerd binnen het onderzoeksproject ‘Cultuur in de Spiegel’ aan de Rijksuniversiteit Groningen. Tegenwoordig is ze als zelfstandige werkzaam als onderzoeker en adviseur op het gebied van cultuuronderwijs en geeft ze les aan het University College Groningen. E info@theisjevandorsten.com

Literatuur

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: OECD.

A/r/tography: levend onderzoek

Pol Taverne

Voor haar master kunsteducatie beproefde Pol Taverne de methode a/r/tography. In dit artikel beschrijft zij hoe onderzoeken, lesgeven en kunst maken communicerende vaten kunnen worden.

Als jagers lopen ze door de tentoonstelling, op zoek naar een werk waar ze iets mee kunnen.¹ Totaal niet gehinderd door de mogelijke vreemdheid van de zestiende-eeuwse genrestukken, die misschien wel heel ver verwijderd zijn van hun leefwereld, treden de leerlingen de tentoonstelling juist met een open vizier tegemoet. Op dit moment voorzien ze alleen technische problemen. Een leerling verzucht voor 'De Hooiwagen' van Jeroen Bosch: 'Ik vind het mooi, maar dit gaat me nooit lukken!' Overal zie ik leerlingen druk aan het zoeken en overleggen. Een groepje jongens heeft een oplossing gevonden en zit op de grond bij een aantal vitrines met zestiende-eeuws huisraad te schetsen. 'Dat schilderen gaat hem niet worden, maar een pot kleien, dat moet wel gaan.'

Door ze met een gerichte opdracht de tentoonstelling in te sturen keken de leerlingen met een andere blik. Net zoals ik als kunstenaar naar het werk van andere kunstenaars kijk, gingen de leerlingen in eerste instantie niet zozeer op zoek naar schoonheid of betekenis, maar kregen ze oog voor de techniek, hoe iets gemaakt was en met welke elementen uit een werk ze zelf aan de slag konden.² Ik was op dat moment zelf met de etsen van Rembrandt aan het werk in mijn atelier en wist daarom heel goed hoe moeilijk het is om eigen werk te maken met een grootheid uit de kunstgeschiedenis als leermeester. Ik merkte dat mijn lessen hierdoor veranderden. Ik was niet meer alleen de kunstenaar en docent die ze wegwijs maakte in het artistieke proces, maar een medeonderzoeker en ik leerde ook zelf. Daardoor kon ik veel beter begrijpen waar mijn leerlingen tegenaan liepen. Dat waren de dingen die ik wilde onderzoeken: Hoe kon ik als kunstenaar-docent mijn leerlingen leren om kunst te maken, hoe doe ik dat zelf eigenlijk en wat is daarvoor nodig op school? Hoe kijk ik, hoe leer ik en hoe leer ik dat hun?

Daarnaast had ik ook onderliggende motieven. Ik ervoer eenrichtingsverkeer: mijn werk als kunstenaar voedde wel mijn lespraktijk, maar niet andersom. Ik gaf steeds meer les en kwam steeds minder in mijn atelier. Niet alleen door tijdgebrek, maar ook door gebrek aan mentale ruimte en voeding. Door als een onderzoeker in mijn atelier te werken – door Rembrandts werkwijze te bestuderen, door te lezen en te kopiëren – kon ik niet alleen mijn eigen werkwijze analyseren, maar ging ik ook nieuw werk

- 1 In november 2015 heb ik met twintig leerlingen uit klas 4 van het Praedinius Gymnasium Groningen de tentoonstelling *Van Bosch tot Bruegel, de ontdekking van het dagelijks leven* bezocht in Museum Boijmans van Beuningen in Rotterdam. Ze hadden zich vooraf ingelezen en moesten naar aanleiding van een werk uit de tentoonstelling zelf een kunstwerk maken. Met welke techniek ze gingen werken was vrij. Dit project maakt deel uit van mijn afstuderen aan de Master Kunsteducatie Groningen in 2016 met a/r/tography.
- 2 *'Artists use art as ideas. You look at the work that others have made because it's a resource to give you ideas about your own making. My friend and colleague Steve Locke, a painter, says: "All of art history belongs to me." That's how he feels when he walks into a museum! And that's how we want all our students to feel. An artist responds to the work other people have made, it's another opportunity.'* (Hetland, 2012).

maken. Theorie stimuleerde op die manier mijn maken en door het maken leerde ik hoe ik mijn leerlingen beter kon begeleiden. Wat ik signaleerde in het lesgeven, zette ik af tegen de literatuur en dat gaf ook nieuwe inzichten in hoe ik zelf leerde. Door op alles grondig te reflecteren waren de drie praktijken communicerende vaten geworden.

Om enigszins grip/zicht te houden op dit spiegelpaleis hield ik logboeken bij, zowel geschreven als in beeld. Deze verbinding tussen onderzoeken, lesgeven en het maken van kunst is ook blijven bestaan nadat mijn masteronderzoek was afgesloten. In dit artikel probeer ik a/r/tography als een vorm van artistiek-educatief onderzoek begrijpelijk te maken voor anderen vanuit mijn eigen ervaring.

Artistiek-educatief onderzoek

Het tot inzichten komen via reflectie op je eigen praktijk, leven en ervaringen is een van de essenties van a/r/tography. In mijn masterthesis beschrijf ik dat als volgt:

'(...)“Taaie en moeilijke fase....soort moerasgevoel. Onzekerheid en veel vragen. Is dit wel genoeg? Ik verzamel wat ik al doe? Is dit niet veel te weinig, veel te persoonlijk, hoe is dit belangrijk voor anderen? Wat is de relevantie? Waar gaat het schuren wat levert het op?” Dit soort uitspraken komen met grote regelmaat terug in mijn logboeken. Het onderzoek doen met a/r/tography lijkt aan de ene kant heel logisch, als je zowel kunstenaar als docent bent, maar is tegelijkertijd erg intensief omdat die rollen in jezelf continu in elkaar overlopen, gebeurt er van alles, de hele tijd. Er is geen rust, geen pauze, alles is onderzoek, bovendien is het is heel persoonlijk en dicht op de huid.' (Taverne, 2016, p. 3)

A/r/tography bouwt verder op het theoretische kader van Arts Based Educational Research, ABER (zie onder andere Barone & Eisner, 1997). In Amerika en Engeland heeft deze relatief nieuwe vorm van artistiek-educatief onderzoek inmiddels een duidelijke plek gekregen met speciale onderzoeksgroepen, conferenties en symposia.³ In Nederland is het nog redelijk onbekend terrein. A/r/tography is ontstaan vanuit de ervaringen van een Canadese leergemeenschap van docenten en studenten (faculteit Educatie van de Universiteit van British Columbia in Vancouver) die samen zijn gaan experimenteren. Daarbij zochten zij bewust de grenzen op van praktijkgericht artistiek-educatief onderzoek vanuit het besef dat veel relevante kennis niet te vangen viel binnen de bestaande kaders. Uit deze ervaringen destilleerden zij een terminologie en methodologische concepten en verzamelden ze een filosofisch gedachtegoed (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, & Grauer, 2006).

3 Zie www.bera.ac.uk/group/arts-based-educational-research en www.abersig.com

A/r/tography is een methode die geen methode wil zijn; het gaat niet om voorschrijven of vooraf vastleggen, maar om methodologische concepten die beweeglijk en voortdurend in ontwikkeling zijn. Deze concepten worden *renderings* genoemd, weergaves, omdat ze letterlijk nieuwe inzichten en betekenissen kunnen weergeven:

'These renderings combine to what Dewey might call an experience, which encounters with art provide [3:1–10]. Through its structure of renderings, a/r/tography offers methods to reach these moments of Deweyian experience through disciplined inquiry. Thus, a/r/tography is a research methodology that seeks to capture, record, and artistically re-present moments critical to reclaiming wisdom. We search for this wisdom, as it has been lost in our research methods that have been pre-occupied with the production of knowledge.' (Siegesmund, 2012, p. 106).

A/r/tography formuleert zes weergaves: aangrenzing, levend onderzoek, metafoor en metonymia, resonanties, openingen en buitensporigheid. Deze zijn niet bedoeld als een lijst van criteria, maar ze zijn flexibele denkruimtes waar je tot nieuwe inzichten en betekenissen kunt komen door grondige analyse. Je analyseert ervaringen door erover te schrijven en door kunst te maken. Ze werken als een soort lenzen om naar ervaringen te kijken; niet om ze te begrijpen of te verklaren, maar om ze als brandstof te gebruiken om kunst te maken en vragen te formuleren die je onderzoek verder brengen. Je kunt de weergaves inzetten als bakens voor je onderzoek en om je bevindingen inzichtelijk te maken voor anderen.

Alles wat je tegenkomt in het lesgeven, het maken van kunst en het bestuderen van literatuur, zet je uit tegen deze, ook onderling verbonden weergaves. Onderzoek gedraagt zich zo als een rizoom, een term gemunt door de Franse filosofen Gilles de Deleuze en Félix Guattari. Zij gebruikten het beeld van de rizoom of wortelstok om aan te geven hoe verschillende begrippen en concepten verbonden zijn: als een onvoorspelbare structuur van lijnen en verbindingpunten; non- hiërarchisch, zonder begin- of eindpunt, zichzelf ongecontroleerd uitbreidend in alle richtingen of dimensies. Het is een netwerk van mogelijkheden, flexibel en intuïtief, dat zich bevindt op de grens van weten en niet weten (Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008). Dit zit in het DNA van a/r/tography, en maakt het onderzoeksproces poreus en vloeiend: alles heeft met elkaar te maken en beïnvloedt elkaar.

Aangrenzing

Wederzijdse beïnvloeding is ook de betekenis van de eerste weergave: *aangrenzing*. Deze weergave refereert aan de uitwisseling tussen de identiteiten onderzoeker, kunstenaar en docent en aan hoe je als onderzoeker, letterlijk en figuurlijk, huist tussen die twee. De weergave gaat ook over de relatie tussen 'art' en 'graphos': kunst en woord. Dit zijn verschillende vormen van verwerking en duiding die elkaar niet verklaren, maar juist bevragen. Het

schrijven is geen illustratie van het maken van kunst, je legt niet in woorden uit wat je in verbeelding doet. Andersom illustreert kunst niet wat je hebt gevonden in het schrijven (Springgay, Irwin, & Kind, 2005). In a/r/tography is er altijd tekst. Je doet onderzoek door het schrijfproces, je zoekt naar betekenis, tast af en probeert iets onder woorden te brengen. Tekst kan ook deel uitmaken van je product of zelfs je product zijn.

Ook het maken van kunst is een vorm van zoeken, interpreteren en verbeelden van wat je ziet, denkt, voelt en vindt. Artistiek onderzoek beschouwt kunst als middel om de wereld te leren kennen. Kennis ontstaat in de praktijk van de kunstenaar. A/r/tography gaat een stap verder door drie manieren te benoemen om tot nieuwe kennis te komen vanuit drie identiteiten en drie praktijken. Het hele concept verdriedubbelt zich dus: de kunstenaar, de onderzoeker en de docent zijn drie identiteiten *en* praktijken die constant in elkaar overlopen, en die jou in het midden van je onderzoek plaatsen. Kennis komt vrij door kunst te maken (*poiesis*), onderzoek te doen (*praxis*) en door te weten (*theoria*). Het zijn drie verschillende manieren van denken die constant aan elkaar duwen en trekken om ervaringen te begrijpen. Theorievorming is daarmee geen abstract statisch begrip, maar actief en vloeiend (Sinner et al., 2006; Fendler, 2013).

Levend onderzoek

De metafoor van de rizoom heeft ook betrekking op de tweede weergave, *levend onderzoek*. Het doen van onderzoek is niet iets dat je aan of uit kunt zetten, maar wat doorgaat, ook als de taperecorder uit staat. Het is een manier van leven/zijn: 'Living inquiry is a life committed to the arts and education through acts of inquiry' (Springgay et al., 2008, p. xxix). Deze weergave functioneert als een tussenruimte waarin het maken van kunst, het leren en lesgeven en het onderzoeken allemaal vormen zijn van onderzoek die elkaar continu op scherp zetten, gevoed vanuit ervaringen. Levend onderzoek = onderzoek = leven. Door die open verbinding muteert de onderzoeksvraag. De vraag is het beginpunt waarna het onderzoek zich ontvouwt; niet causaal of lineair, ook niet vooruit, maar alle kanten op en zonder einde.

De overige vier weergaves

Metonymia en metafoor is de derde weergave en gaat onder meer over het dubbelzinnige van verwoorden en verbeelden en over de kennis die hieruit voort kan komen. De vierde weergave *openingen* gaat over de spanning tussen het makende, het sensitieve en het tekstuele denken en roept op om het onderzoek zo lang mogelijk open te houden door actief het gesprek en de interactie op te zoeken.

Resonanties is sterk verbonden met *levend onderzoek*. Als je onderzoek doet in een praktijk, bijvoorbeeld lesgeven, gaan er dingen meetrillen in de andere praktijken, je doet het een en vindt het ander. Je zet dingen in beweging, omdat alles met elkaar in verbinding staat. Dat klinkt misschien vaag, maar als je aandachtig onderzoekt met a/r/tography is alles wat op je

pad komt onderzoek, je sluit het toeval in en zoekt daarbij controverses op. Dit raakt aan de laatste weergave, *buitensporigheid*, misschien wel de meest beslissende weergave. A/r/tography weigert iedere vorm van categorisering en structurering en wordt nergens echt helder.

Leergemeenschap

Het onderzoeksproces gebeurt niet in een vacuüm, maar deel je met leergemeenschappen en onderzoekers, door je bevindingen continu af te zetten tegen wat er al geschreven is over en gebeurt in kunst en educatie en de kunstwereld.

A/r/tografisch onderzoek doen gaat altijd over jezelf, maar je staat daarbij in relatie tot anderen in diverse leergemeenschappen. Vooraf zul je in kaart moeten brengen met wie en in welke praktijken je het onderzoek gaat uitvoeren. Je zult daarbij steeds wisselen van rol, ook binnen de leergemeenschappen, die bestaan uit diverse onderzoekers die samenwerken als pedagogen en kunstenaars (Springgay et al., 2008), maar het kan ook een groep leerlingen/cursisten zijn of deelnemers van een community-art project.

Je werkt samen met een groep waarmee je samen leert door samen kunst te maken. Jij bent niet alleen de expert, maar ook een iemand die leert. Dit kun je ook expliciteren door je ezel op te zetten in de groep en samen te gaan schilderen. Je levert dan je rol van docent/kunstenaar in en je wordt mede-onderzoeker, zo emancipeert je hele onderwijssetting.

Je hoeft geen betaalde beroepspraktijk als kunstenaar of docent te hebben, maar je moet jezelf wel als kunstenaar zien, ervaring hebben met het artistieke proces en de dynamiek van het leren kennen en willen onderzoeken. Omdat a/r/tography zo open en fluïde is en er weinig techniek bij nodig lijkt te zijn, klinkt het aantrekkelijk eenvoudig, maar je moet niet vergeten dat je analyse en uitvoering zich begeven op twee terreinen met een eeuwenoude kennisbasis en traditie: kunst maken en schrijven. Om je daaraan te wagen en het op niveau te kunnen uitwerken, is veel onderzoek, ervaring, expertise en moed nodig (Springgay et al., 2005).

Daarnaast vorm je een leergemeenschap met mensen die misschien niet rechtstreeks betrokken zijn bij je onderzoek, maar met wie je ervaringen kunt bespreken om nieuwe inzichten te verkrijgen. Dat kan een groep docenten zijn op een school, een interdisciplinaire leergemeenschap binnen een master, een groep experts uit je eigen discipline of een onderzoeksgroep. Omdat het proces van onderzoek doen zo belangrijk is in a/r/tography, vaak samenvalt met het product en omdat ieder onderzoek anders is, gelden er geen vooraf vastgestelde criteria. Idealiter werk je ten slotte samen met beoordelaars/experts uit je werkveld of kunstdiscipline, je opleiding en mensen die ervaring hebben met a/r/tography. Ook zou de beoordeling niet achteraf moeten gebeuren, maar juist gedurende het onderzoek. Beoordelen gaat dan niet over verantwoording afleggen, maar over verantwoordelijkheid nemen

(Springgay et al., 2008).

In Canada en Amerika is a/r/tography uitgegroeid tot een olievlek, doordat een groep experts steeds betrokken wordt bij nieuwe onderzoeken, vandaar ook de lange lijst van auteurs in verschillende publicaties. Om dit ook in Nederland mogelijk te maken roep ik iedereen die geïnteresseerd is in of ervaring heeft met a/r/tography op om gezamenlijk een leergemeenschap te vormen die over disciplines en instanties heen opereert als een soort *flying doctors*. Een gemeenschap waar nieuwe onderzoekers zich bij aan kunnen sluiten en feedback kunnen vragen over de opzet en uitvoering van hun onderzoek.

Vorm en inhoud

Werken met a/r/tography is complex en zal daarom niet voor iedereen geschikt zijn. Je moet bereid zijn om het achterste van je tong te laten zien, geen artistieke geheimzinnigheid. Welke onderzoeksmethodes je daarnaast gaat gebruiken en op welke manier je data gaat verzamelen, is afhankelijk van je beginvraag en je doel. A/r/tography is daarin postmodern en hybride: je kunt alle vormen van kwalitatief onderzoek, zoals actieonderzoek of auto-etnografisch onderzoek, opnemen en naast de weergaves alle vormen van dataverzameling uit alle drie de praktijken inzetten, zoals interviewen, observeren, dansen, schilderen, leerlinge-evaluaties of feedbackformulieren.

Voor beoordeling deel je zowel het proces als het product, want vorm en inhoud zitten altijd aan elkaar vast. Dat betekent dat je niet een tekst met een bewijsvoering en plaatjes maakt, maar een *exegesis*: een kritische uitleg over de betekenis van je onderzoek, gericht op het proces, met een theoretisch deel dat het in een context plaatst. Rachel Fendler verfijnt dit door er twee manieren van vertellen aan toe te voegen: *diegesis* (vertellend) en *mimesis* (tonend) (Fendler, 2013; Springgay et al., 2008). Het maken van kunst zit dus verweven in alle aspecten van je onderzoek, maar hoeft niet per se te resulteren in een apart kunstwerk als eindwerk. Welke vorm het eindproduct aanneemt, hangt af van je onderzoek (Springgay et al., 2008). Los van wat je zelf wilt bereiken, zal je je publiek overtuigend moeten meevoeren in je bevindingen en nieuwe inzichten moeten tonen (Springgay et al., 2008). Daarom is het belangrijk dat je de vorm vanaf het begin meeneemt in het denken over (de opzet) van je onderzoek.

Tot besluit

Zoals gezegd weigert a/r/tography iedere vorm van categorisering en structurering en wordt het nergens echt helder: '(...) artographical research is not subject to standardized criteria, rather it remains dynamic, fluid and

in constant motion' (Springgay et al., 2008, p. xix). Daardoor is het lastig om uit te leggen, want de literatuur blijft opzettelijk mistig, onduidelijk en ambigu. Hoewel beoefenaars van a/r/tography voortbouwen op bestaande tradities en die ook respecteren, willen ze a/r/tography zo open en zo onaangepast mogelijk laten, omdat juist in de voegen en de barsten nieuwe kennis kan ontstaan. Zij pleiten dan ook voor het ontwikkelen van een eigen paradigma, zonder sluitende antwoorden (Springgay et al., 2005).

Werken met a/r/tography vraagt van jou als kunstenaar/onderzoeker/docent om tot het uiterste gaan en maakt van je onderzoek een queeste. Dat betekent dat je continu en bewust de grenzen opzoekt van wat je onderzoek teweeg kan brengen en hoe je het de wereld in kunt sturen zonder daarbij op de gebaande paden te blijven. A/r/tography is voor mij zoals onderzoek moet zijn. Het roept vragen op in plaats van antwoorden te geven, is urgent en dicht op de huid. Door alles op scherp te zetten, jezelf inclusief, probeer je zo dicht mogelijk bij waarheid/wijsheid te komen.

Pol Taverne is beeldend kunstenaar en docent beeldende kunst op het Praedinius Gymnasium Groningen, docent grafiek bij Kunstencentrum Vrijdag en gastdocent bij Academie Minerva. In 2016 rondde ze de Master Kunsteducatie af aan de Hanzehogeschool Groningen.
E info@poltaverne.nl

Literatuur

Barone, T., & Eisner, E. W. (1997). Arts-Based Educational Research. In R. M. Jaegger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 73-94). Washington, DC: American Educational Research Association.

Fendler, R. (2013). Becoming-Learner: Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 786-793.

Hetland, L. (2012). *A Look at Lois Hetland's Eight Studio Habits*. www.everyarteverychild.org/assessment/studiohabits.html.

Hetland, L. (2013). *Studio Thinking 2, the Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press.

Siegesmund, R. (2012). Dewey Through A/r/tography. *Visual Arts Research*, 38(2), 99-109.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2006). Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223-1270.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.

Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (2008). *Being with A/r/tography*. Amsterdam: Sense Publishers.

Taverne, P. (2016). *Kunstgeschiedenis & Kunst Maken, een onderzoek met a/r/tography*. Masterscriptie Kunsteducatie Groningen.

Muzisch onderzoek: waar ben jij de maker van?

Bart van Rosmalen

In iedereen schuilt het vermogen verrast te worden door de eigen creativiteit. Bij Bart van Rosmalen vormt het creatieve proces een integraal onderdeel van zijn praktijkonderzoek. Hij beschrijft in dit artikel hoe muzische professionalisering kan leiden tot betekenisvoller werken, meer plezier in je vak en het doorbreken van vastgeroeste patronen.

We hebben de neiging onze creativiteit in een doosje te stoppen: creatief ben je als je een theaterstuk opvoert of een kunstwerk maakt. Op andere momenten ben je 'gewoon' aan het werk op kantoor, vouw je thuis de was op en haal je de kinderen van school. Het doorbreken van die scheidslijn is misschien wel mijn belangrijkste motivatie. Binnen mijn lectoraat Kunst en professionalisering onderzoek ik hoe kunstenaars hun creativiteit en makerschap in meer facetten van hun leven en werk een plaats kunnen geven. Maar mijn onderzoek beperkt zich niet tot creatieve professionals en de versterking van hun makerschap. Ik wil ook met creatieve interventies vastgeroeste praktijken doorbreken en professionals buiten de kunsten stimuleren hun onvermoede creativiteit aan te wakkeren.

Muzische mens

In mijn proefschrift over muzische professionalisering (van Rosmalen, 2016) presenteer ik een geïntegreerd mensbeeld door het werk van drie filosofen (Alasdair MacIntyre, Hans-Georg Gadamer en Richard Sennett) te combineren. Kort gezegd heeft deugdethicus MacIntyre (1984) het over de vertellende mens, ontoloog Gadamer (2014) het over de spelende mens en pragmaticus Sennett (2008) het over de makende mens. Dat heb ik gecombineerd tot de muzische mens, in wie persoonlijke vorming, maatschappelijke betrokkenheid en openstaan voor anderen samenkomen.

'Muzisch' is een woord dat de brede werking van vertellen, spelen en maken in zich verenigt. Ontleend aan de Griekse mythen over de muzen – godinnen die kunstenaars, dichters en denkers inspireerden – grijpt het woord terug op de tijd vóór de gespecialiseerde disciplineren in vakken en vóór de scheiding van kunst en wetenschap (zie ook kader). Het is een woord dat sterk verbonden is met openbaarheid en met moreel en pedagogisch gezag. Een woord dat een natuurlijke verbinding legt tussen esthetiek en ethiek, die we binnen het lectoraat ook beogen. Onze aanpak noemen we daarom muzisch onderzoek of muzische professionalisering. Centraal daarin staat de vraag 'Waar ben je de maker van?'

Performatieve houding

Niet iedereen ziet zichzelf als maker, maar vanuit het lectoraat zeggen we: 'Jawel, óók jij maakt iets.' We dagen mensen uit dat makerschap toe te passen in verschillende contexten. Het besef dat creativiteit niet afhankelijk is van beroep, plaats of tijd werkt inspirerend. Je ziet de ogen van mensen oplichten wanneer ze zich dat realiseren. Het schept talloze interessante mogelijkheden. Je daagt jezelf uit een performatieve houding aan te nemen, je werkvloer is een theater, een canvas, een blok steen klaar om uitgehouwen te worden.

Muzisch onderzoek helpt om die creativiteit te herkennen en te benutten. Dat de Griekse muzen godinnen waren, wispelturige bovendien, zegt iets over de ongrijpbaarheid van het creatieve proces: inspiratie kun je niet afdwingen. Maar je kunt het wel stimuleren door jezelf in de juiste houding te plaatsen en door heel bewust aan de slag te gaan met vertellen, spelen en maken.

Binnen mijn lectoraat geven we handen en voeten aan deze vorm van (zelf)onderzoek. Dat gebeurt in werkplaatsen waar we samen met kunstenaars en ontwerpers ter plekke iets creëren vanuit persoonlijke vorming, (maatschappelijke) betrokkenheid en cocreatie. Het gaat verder dan een ludieke werkvorm, het is maken, leren en onderzoeken tegelijk. We bevragen elkaar *tijdens* het maken *door* iets te maken: wat drijft jou in je proces? Wat vind je belangrijk? Wat vind je leuk? Met wie bereik je het beste resultaat? Kun je je maakproces vergemakkelijken, versnellen, rijker maken? Vervolgens gebruiken we de resultaten om betekenisvolle veranderingen tot stand te brengen in onderwijs en onderzoek.

Als je het makerschap in jezelf leert aanwakkeren, ontstaat op een gegeven moment wat ik een 'muzische wending' noem: op het ene moment ben je nog aan het werk, op het andere bevind je je in dat gebied waar je verbeelding, vervoering en geraaktheid het overnemen. Je bent niet meer bezig met werk. Je máákt en creëert.

Een praktijkvoorbeeld

Met mijn inleiding tijdens de Onderzoeksconferentie Cultuureducatie & Cultuurparticipatie van het LKCA op 5 februari 2018 heb ik een kleine proeve van muzisch onderzoek laten zien. Alle sprekers stelde ik van tevoren de kernvraag: Waar ben je de maker van? In de gesprekken die daarop volgden, hebben we samen gezocht naar manieren waarop we onze taken (het openingspraatje verzorgen, een prijs uitreiken, huishoudelijke mededelingen doen) in een licht theatrale vorm konden gieten.

Ik vroeg iedereen om me het materiaal op te sturen dat ze wilden gebruiken tijdens deze conferentie. Daar heb ik een scenario en een verhaal omheen gebouwd waarmee ik als conferencier een rode draad door de dag kon spinnen. Zo pakte ik mijn cello erbij om LKCA-directeur Sanne Scholten al spelend aan te kondigen en op haar beurt zong zij een lied. De huishoudelijke mededelingen kregen bezoekers via een rap te horen en een deelnemende filosoof had een gedicht geschreven.

Deze theatrale aanpak had een aantal interessante gevolgen. We waren met zijn allen in cocreatie in plaats van dat we ieder een eigen veilige en functionele rol vervulden. We zetten onszelf ook op het spel ten overstaan van een publiek en dat versterkte onze mededelingen. Het publiek werd bovendien deelgenoot, we deden een beroep op de aanwezigen om zich in te leven. We práátten niet meer over het kunstvak, maar stapten er middenin.

Zo vloeide het programma samen tot een coherent geheel. De inleiders vonden het spannend om op deze manier de controle deels af te geven. Zelfs mensen die beroepsmatig met kunst en creativiteit bezig zijn, maken blinkbaar onderscheid tussen creatieve momenten en momenten waarop ze 'gewoon' aan het werk zijn.

Kenmerken van muzisch onderzoek

Het publiek deelgenoot maken is iets wat de oude Grieken ook deden. Het theater was voor hen van grote betekenis. Het was niet zomaar een avondje uit, het was van levensbelang: deels een religieuze ervaring, deels een gedeeld maatschappelijk ritueel. MacIntyre (1984) stelt dat niet enkel de acteurs (ofwel de professionals) aan het werk waren. Het publiek was deelgenoot, mede-maker. Cocreatie is dan ook een belangrijk onderdeel van muzisch onderzoek. De rijkste ervaring vindt plaats wanneer je samenwerkt.

Maar er is meer. Volgens dichter en classicus Ilja Leonard Pfeijffer (2011) huisden in Griekse dichters als Homerus en Hesiodos ook de eerste wetenschappers. Ze streefden drie belangrijke waarden na: het ware, het goede en het schone. Klassieker krijg je het niet. Vele denkers en kunstenaars mogen deze drie waarden naar de schroothoop hebben verwezen – zo dichtte Lucebert dat na de gruwelen van de Tweede Wereldoorlog schoonheid haar gezicht heeft verbrand en is het ware en het goede sinds het modernisme en postmodernisme allang niet meer eenduidig – maar we kunnen er desondanks inspiratie uit halen. Niet als absolute waarden voor overal en iedereen, wel als individuele ingrediënten voor het maakproces. Zo moet je als maker in iedere situatie uitvinden waar het precies om gaat, de feiten moeten kloppen. Dat is het ware. We zoeken engagement, willen een betere wereld en zoeken een morele dimensie in wat we doen. Het goede dus. Tot slot willen we ook tot de harten van mensen spreken. Kunnen overtuigen, inspireren en motiveren. Dat is het schone – of moderner en minder absoluut gesteld: de kunst, de verbeelding. Ik beschouw kunst, of het muzische element, als de verbinder tussen deze drie waarden. Je kunt in deze tijden van *fake news* feiten benoemen tot je een ons weegt, een moreel appel doen waar de ander het mogelijk niet mee eens is, maar kunst biedt een derde weg om iets te zeggen, eentje die beter en breder binnen komt dan feiten en meningen.

Met het muzische element tracht ik die rol van verbinder te vervullen. De verbindende kracht van het muzische, van kunst, stelt ons in staat ruimte voor tegenstellingen te creëren. Er mag meerstemmigheid zijn. Je bent het niet per se met elkaar eens, maar staat open voor een gedeelde beleving. Door die verbinding schep je ruimte voor vernieuwing, andere manieren van kijken, denken en maken.

Binnen het lectoraatsproject Wendingen helpen we bijvoorbeeld (creatieve) professionals om muzische wendingen te bewerkstelligen in hun

eigen werk. Het gaat daarbij om kleine interventies die iedereen in een gesprek, vergadering of werkoverleg zelf kan doen. Met vragenkaartjes wakker je het vertellen, spelen en maken aan zonder het werk echt te onderbreken. Zo is er een kaartje met de vraag 'Zullen we even schrijven tussendoor?'. Die is goed bruikbaar in een vergadering waar het doel verloren dreigt te gaan. Iedereen doet aannames over wat de ander bedoelt en wil vooral zelf begrepen worden. Door te schrijven vat je jouw beleving weer in eigen woorden en krijg je de kans en de rust om je gedachten te ordenen. Je versterkt je eigen stem en de meerstemmigheid in de groep neemt toe. Met het kaartje 'Doe het nog eens' kun je de beleving intensiveren. Als iemand gesproken heeft, jakkeren we alweer voort met vragen en commentaren. Maar nu zeggen we: doe het nog eens, wat is je belangrijkste punt? Dat wat gezegd wordt, krijgt het karakter van een optreden. De spreker krijgt de kans een punt helderder voor het voetlicht te brengen en de luisteraars horen mogelijk zaken die ze de eerste keer hebben gemist. En met het kaartje 'Zullen we voor de verandering anders gaan zitten?' zien mensen elkaar ineens met nieuwe ogen en horen ze elkaar anders praten. Door de gewoonte van de vaste plek was de beleving in sluimerstand geraakt en door dit te doorbreken wakkeren we die weer aan.

Muzisch onderzoeken is niet waardenvrij, maar waardevol. Je bent geen klinisch waarnemer die vanaf de zijlijn observeert, je stapt in en maakt mee. Mee 'maken' dus. Zeker in een context die niet vanzelfsprekend als 'creatief' wordt gezien, vraagt dat nogal wat van collega's, klanten en leidinggevenden. Belangrijk is daarom dat iemand de uitnodiging doet aan anderen om in te stappen en hen vervolgens te begeleiden en aan te moedigen.

Toepassing in het onderwijs

Wat heb je hier nou allemaal aan? Welnu, een complexe samenleving als de onze produceert duizenden regels en protocollen. Die helpen om de zaken een beetje ordelijk te laten verlopen, maken het mogelijk dat we afspraken met elkaar kunnen maken en niet iedere keer het wiel opnieuw hoeven uitvinden. Je werk doen volgens het boekje is dus noodzakelijk, maar tegelijk een beperkte opvatting van wat het betekent om je werk 'goed' te doen. Want al die protocollen kunnen ons ook hinderen en in de weg staan van ons makerschap. En makerschap, dat is waar het volgens ons bij het lectoraat eigenlijk om te doen is.

Een treffend voorbeeld ervoer ik als docent bij de Master Kunsteducatie. Onze opleiding is gericht op de praktijk, we gaan voor verdieping en verbreding, willen studenten het beste bieden. Onherroepelijk kom je dan blinde vlekken op het spoor, zaken die je eigenlijk in de opleiding wilt opnemen. Maar dan komen de eisen. Hoeveel studie-uren kost dit? Sluit het aan op andere opleidingen? Hoe zit het met de accreditatie? Is er bijscholing nodig?

Voor ik het weet, ben ik niet meer bezig met zo goed mogelijk lesgeven, maar met regels, eisen, randvoorwaarden en protocollen.

Voor studenten geldt dat ook. Die denken: we gaan een master doen, nu wordt het serieus. Vol overgave duiken ze in de boeken, leren over methodieken, houden netjes een logboek bij. Allemaal harstikke goed. Er moet zó veel gedaan worden dat het ongelooflijke gebeurt: het creatieve element verdwijnt naar de achtergrond – en dat bij een Master Kunsteducatie. Als docententeam kijken we elkaar aan: Waar is hun makerschap gebleven? Het gaat toch niet enkel om het schrijven van reflectieverslagen?

We zijn daarmee aan de slag gegaan en hebben ook de studenten gevraagd: Waar ben je de maker van? Waardoor wordt jouw makerschap aangewakkerd? Daarbij laten we de discipline tijdelijk los. We kijken niet naar hóe je het maakt, maar wát en waaróm. De vervolgvraag aan mij als docent is: *geef* ik een les of *maak* ik een les? Zowel bij studenten als docenten leiden die vragen tot het besef dat onderzoeken en studeren niet los staan van maken, maar er integraal onderdeel van uitmaken. Denken is creëren. Maken is onderzoeken. Juist in het onderzoeken van deze vragen kun je de maker weer aanzetten, waar die eerst door alle randzaken naar de achtergrond dreigde te verdwijnen. Je ziet studenten vervolgens nadenken: Waar sta ik zelf? Wat vind ik van een bepaalde ontwikkeling? Hoe doet mijn buurman of -vrouw dat? Kan ik over de grenzen van mijn discipline kijken? De antwoorden op deze vragen verkrijgen ze door het denkproces in hun ontwerpen te verwerken.

Samenwerking met andere lectoraten

Ik volg deze manier van werken samen met drie andere lectoren: Daan Andriessen (Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek aan de Hogeschool Utrecht), Manon Ruijters (Professionele identiteit en organisatieontwikkeling aan Aeres Hogeschool) en Michiel de Ronde (Begeleidingskunde aan de Hogeschool Rotterdam). Ieder van ons heeft een andere invalshoek, maar alle vier zijn we bezig met de vraag: wat is goed werken? We evalueren dit geregeld met elkaar, houden elkaar op de hoogte over de manier waarop we ons onderzoek doen en komen samen voor publieke *performances* waarin we resultaten delen.

Halverwege 2018 is mijn lectoraat binnen de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht (HKU) een tweede fase ingegaan. Ik vervul een aantal werkplaatsen samen met docenten, kunstenaars en onderzoekers (die vaak alle drie deze rollen in zich verenigen) om hun maakonderzoek te ontwikkelen. De HKU presenteert binnenkort een nieuw instellingsplan met een visie voor de komende vier jaar. Vanuit mijn lectoraat draag ik bij aan de ambitie om onderwijs en onderzoek aan elkaar te knopen.

Bezingen is gestalte geven

Dat ik de klassieke muzen gebruik als metafoor voor onderzoekend maken, heeft drie goede redenen. Ten eerste zijn ze niet in hun eentje, het is een club van negen. Dat maakt duidelijk dat onderzoekend maken in cocreatie de meeste vruchten afwerpt. Ten tweede: de muzen hebben allemaal eigen attributen, elk staand voor een andere discipline. Die disciplines bestaan naast en met elkaar, ze sluiten elkaar niet uit, maar zijn wel eigenzinnig.

Ten slotte: de muzen vullen elkaar aan. De een staat niet boven de ander. Er is geen leider. Zie je er één, dan zie je ze allemaal. Samen bezingen ze de kunsten en de wetenschap. En iets bezingen, is iets gestalte geven. Door het gestalte te geven, betekent het pas iets voor anderen.

Bart van Rosmalen is lector
Kunst en professionalisering
en docent bij de Master
Kunsteducatie aan de Hogeschool
voor de Kunsten Utrecht. De
resultaten van het lectoraat zijn
te vinden op het online platform
musework.nl.
E bart.vanrosmalen@hku.nl

De negen muzen

Er zijn negen muzen, elk met een eigen bijdrage aan de kunsten en de wetenschap. Samen vormen ze een ensemble: Calliope met de mooie stem was de godin voor de vertellers, zangers en filosofen; Clio de verkondigende de godin voor de geschiedschrijvers; Urania de hemelse was uiteraard voor de sterrenkunde; Thalia de vrolijke, de bloeiende voor de komedieschrijvers; Erato de beminnelijke voor de zangers; Melpomene de zingende en tragische voor de tragedieschrijvers; Terpsichore, zij die graag danst natuurlijk voor de dansers; Polyhymnia, rijk aan gezangen tekende voor de retoriek en gewijde liederen; en Euterpe de verblijdende ten slotte was de godin voor de fluitspelers. Elk van hen had eigen attributen die de specifieke discipline symboliseerden.

Literatuur

Gadamer, H-G. (2014). *Waarheid en methode. Hoofdpijnen van een filosofische hermeneutiek*. Nijmegen: Vantilt.

MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.

Pfeijffer, I. L. (2011). *De antieken. Een korte literatuurgeschiedenis*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

Rosmalen, B. van. (2016). *Muzische Professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen*. Proefschrift Universiteit voor Humanistiek. Utrecht: Uitgeverij IJzer.

Sennett, R. (2008). *De ambachtsman, de mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.

Maakonderzoek in creatieve praktijken

Arja Veerman en Jan IJzermans

Met makers, voor makers! Dat is het uitgangspunt van maakonderzoek, een nieuwe vorm van kwalitatief onderzoek waar de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht mee werkt. Arja Veerman en Jan IJzermans beschrijven hoe makers, makers-docenten en onderzoekers samen tot nieuwe kennis komen.

Op de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht werken we aan maakonderzoek (HKU, 2018). Dit speelt zich af in de context van artistieke en creatieve maakpraktijken, zoals die van een mediaontwerper, een componist, een interieurarchitect of een beeldend kunstenaar. Doel van maakonderzoek is vanuit de praktijk theorie op te bouwen en ‘generatieve’ kennis¹ te vormen die makers aanzet en inspireert om anders of beter te maken. Dat laatste is essentieel: veel onderzoek naar maakprocessen levert nog steeds beschouwende artikelen op die voor de makers zelf niet of nauwelijks bruikbaar zijn (Stolterman, McAtee, Royer, & Thandapnai, 2009; IJzermans, 2017) of biedt particuliere inzichten vanuit een individueel maakproces zonder dat helder wordt wat de kennisopbrengsten voor andere makers zijn (Solleveld, 2015). In het maakonderzoek dat wij ontwerpen en uitvoeren, staat juist de bruikbaarheid van kennis² centraal. Het gaat om de vraag hoe we bouwen aan een versterking van de maakpraktijk, en daarmee aan het onderwijs dat hiervoor opleidt. Onze werkwijze is mogelijk ook bruikbaar voor onderzoek met en voor andere beroepsbeoefenaars dan makers. Het pendelende proces van denken en doen in het maken is iets dat elke ‘reflective practitioner’ (Schön, 1983) zal herkennen.

In dit artikel schetsen wij allereerst onze aanpak van maakonderzoek, waarbij per definitie wordt samengewerkt met groepjes makers. Dit doen we in een gezamenlijk ontwikkelde cyclus. Een deel van deze cyclus is gericht op het ontsluiten van (impliciete) makerskennis, waarvoor we onder meer de makersdialoog hebben ontwikkeld. Deze gespreksvorm, die alle betrokken makers met ons uitvoeren, zetten we stapsgewijs uiteen. Vervolgens gaan we in op de opbrengsten, zoals theorieopbouw, verdere kennisvorming, werkvormen en impact op de makers zelf. Omdat we in deze cyclische vorm van onderzoek doen de makers als producenten én als consumenten van kennis centraal zetten, is voor een antropologische en ontwerpense insteek gekozen. We vinden inspiratie in praktijken en theorie op het snijvlak waar antropologie en ontwerpen elkaar ontmoeten, overlappen of tegenspreken. Een stimulerende publicatie op dit gebied is die van Gunn, Otto en Smith (2013), hoewel meer georiënteerd op de rol en het perspectief van de onderzoeker dan op die van de maker.

- 1 Generatief: vooruitwerkend, voortspinnend, het vermogen in zich dragend om te komen tot verandering en groei.
- 2 We vatten kennis op in de brede zin, zoals in het Engelse woord ‘knowledge’: *‘facts, information, and skills acquired through experience or education.’* Hieronder vallen ook ervaringskennis en vaardigheden. Zie: *Oxford Dictionary of English*, 2017.

Groepen makers onderzoeken hun maakprocessen

Makers

Makers kunnen zichzelf en elkaar versterken door zich meer bewust te worden van hun manieren van werken. Veel van hun kennis zit in hun lijf; ze is impliciet en aan de maker gebonden. Eerdere ervaringen, ordeningsprincipes en uitgangspunten gaan hierachter schuil (Stolterman, 2008). Makers kunnen leren om zich hier meer bewust van te worden en daarover met elkaar in gesprek te gaan. Hierdoor valt kennis te ontsluiten en te bewerken die voor de makers zelf en anderen inspirerende en bruikbare inzichten kan bieden. Makers kunnen zo samenwerken aan een cyclus van kennisvorming die de maakpraktijken, en het onderwijs daarin, versterkt.

Samenwerken en rollen

In maakonderzoek is het samenwerken met makers een gegeven. De kennis komt vanuit de makers voort en zij gebruiken deze ook weer. Zij zijn de dragers van de kennisvorming en de onderzoekers stimuleren en ondersteunen hen daarin. Dit vraagt om een andere dan de klassieke verhouding waarin onderzoekers onderzoeken en de makers subject zijn. In maakonderzoek werken de makers en onderzoekers in wederkerigheid samen. De onderzoekers betrekken de makers als co-actoren bij de opzet van het onderzoek, de interpretatie van gegevens en het delen daarvan met andere makers.

De makers werken in kleine groepjes (van vier tot acht personen) en stemmen af wie welke activiteiten uitvoert en wat bij hen als maker past. De een voelt zich meer thuis bij observeren, modereren, de ander werkt liever in dialoog en met discussie. Een derde experimenteert bij voorkeur met kennis-elementen in de praktijk, bij een vierde klopt het hart het hardst om stimulerende vormen van overdracht en onderwijs te ontwerpen. Wederkerigheid betekent dus niet dat iedereen hetzelfde doet of vanuit dezelfde rol of verantwoordelijkheid werkt, wel dat iedereen gelijkwaardig meedoet en bijdraagt aan het onderzoek.

Werken aan onderzoek

De aanpak van maakonderzoek is ontwerpend van aard en het onderzoek volgt een cyclisch proces. De opbrengsten zetten zelf verder onderzoeken en maken ook weer in beweging.³

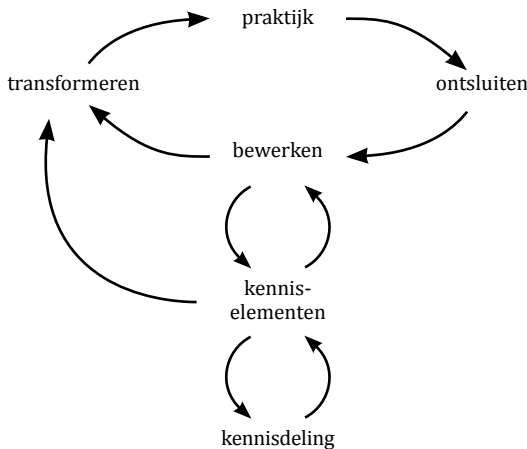
- 3 Het Britse Research Excellence Framework (2012), dat wordt gebruikt voor de evaluatie van onderzoek in het hoger onderwijs, biedt ons in deze een referentiekader door onderzoek als volgt te definiëren: *'Research is a process of investigation leading to new insights, effectively shared.'* Onze invulling van de effectiviteit van delen is dat het delen zelf weer beweging (bij de maker) en nieuw materiaal (voor het onderzoek) oplevert.

Om de waarde van maakonderzoek te bepalen, is de pragmatische validiteit van belang (Van Aken & Andriessen, 2011). De kern van de vraag is daarbij niet 'Is het waar?', maar 'Zijn de resultaten bruikbaar, draagt het onderzoek bij aan het anders of beter maken in de praktijk?' Wederkerig werken en het effectief delen van inzichten liggen hieraan ten grondslag en sluiten aan bij het doel van maakonderzoek om te komen tot voor de maker bruikbare opbrengsten.

Het maakonderzoek volgt een cyclus

In het maakonderzoek werken we met groepen makers en makers-docenten van de vakgebieden: media, ontwerpen, beeldende kunst, compositie en sound design en muziektechnologie. Makers-docenten zijn makers die een eigen kunst- of ontwerp praktijk hebben en daarnaast ook werkzaam zijn als docent. In de afgelopen jaren is samen met de groepen gewerkt aan de ontwikkeling van de maakonderzoekscyclus, die de vorming beschrijft van kennis en het verwerken daarvan, het delen ervan met andere makers, en het getransformeerd – dat wil zeggen: omgevormd of omgezet – gebruik (zie figuur 1).

Figuur 1. De maakonderzoekscyclus



De cyclus start bij de eigen *praktijken* van de makers. Zij pendelen tijdens het creatieve proces voortdurend tussen makend handelen, niet-makend handelen en beschouwen. Het niet-makend handelen speelt een onderbelichte, maar onontbeerlijke rol. Het gaat hierbij om activiteiten als terzijde leggen, iets heel anders gaan doen, schoonmaken, koken, door de stad gaan lopen. Bij beschouwen gaat het om reflecteren, onderzoeken, zich openstellen voor andere indrukken, associaties en overwegingen.

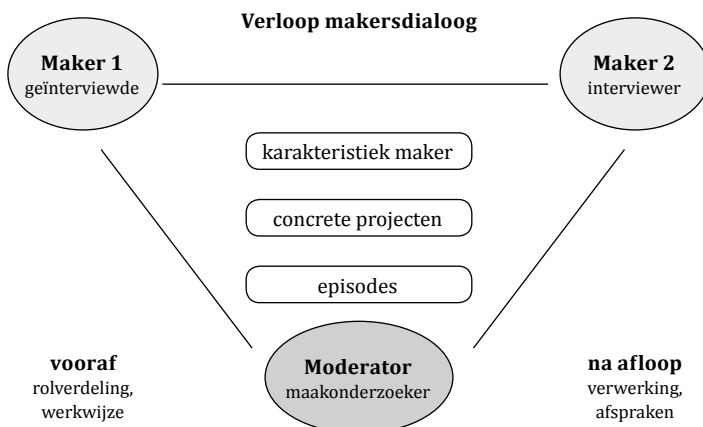
Door samen met de makers in gesprek te gaan over hun manieren van werken *ontsluiten* onderzoekers en makers kennis die verweven is met hoe de maker in een bepaalde setting werkt en welke keuzes hij of zij daarbij maakt. Deze keuzes kunnen samenhangen met bepaalde ervaringen, zoals voorkeuren, fascinaties of smaak. Een vorm van kennisontsluiting die we in het maakonderzoek gebruiken, is de makersdialoog (zie figuur 2). In hun dagelijkse praktijk nemen makers ook afstand, alleen blijft deze vaak dicht bij het moment en zetten makers de inzichten meteen weer in om verder te werken. Dit noemen we ook wel het werken in de 'kleine maakonderzoekscyclus': praktijk-ontsluiten-bewerken-transformeren-praktijk et cetera. In het maakonderzoek werken we met de gehele cyclus, waarbij we kennis niet alleen ontsluiten en bewerken, maar ook omzetten naar kennisdeling met anderen, in de praktijk of het onderwijs.

Door samen met makers kennis te ontsluiten en te bewerken maken we *kenniselementen*, in de designantropologie ook wel 'knowledge pieces' genoemd: kleine stukjes kennis die een maakonderzoeksgroep inzicht bieden en tegelijk aanzetten tot activiteit (Kjærsgaard, 2013). Deze kenniselementen delen de groepsleden met elkaar en ze proberen ze uit in de praktijk of in het onderwijs. De elementen kunnen zelf ook weer aanzetten tot verdere transformaties en kennisvorming, zodat er een voortdurende cyclus ontstaat.

De makersdialoog helpt om kennis te ontsluiten

De makersdialoog is zoals gezegd een manier om kennis te ontsluiten. Het gaat om een gespreksvorm tussen twee makers met de onderzoeker als moderator (zie figuur 2). De makers delen ervaringen met elkaar en exploreren elkaars praktijken, projecten, vraagstukken en uitwerkingen. Ze proberen elkaars manieren van werken te achterhalen en inzicht te krijgen in hun activiteiten.

Figuur 2. De makersdialoog



Opzet

De makersdialoog bestaat uit minimaal twee sessies van elk twee à drie uur, waarin de makers elkaar beurtelings interviewen. Ze moeten elkaar eerst leren kennen en zich enigszins vertrouwd voelen, voordat zij dieper op hun niet makkelijk te verwoorden maakprocessen kunnen ingaan. Bij de interviews is een onderzoeker aanwezig die de rol van moderator op zich neemt. Deze organiseert de dialoog, ondersteunt de uitvoering en werkt deze na afloop uit. Hij of zij moet voeling hebben met het betreffende vakgebied en 'mee kunnen' met de dialoog. De dialoog wordt, met toestemming van de betrokken makers, opgenomen op audio of video.

Verloop

De dialoog start met een korte kennismaking, een kenschets van de geïnterviewde maker en zijn of haar portfolio. Vervolgens gaat het gesprek in op een of meer van de projecten van de maker, waarna wordt ingezoomd op een episode, een periode in het maakproces waarvan de maker zelf het begin en het eind aangeeft. Meestal start de episode met een moment of fase van niet-kunnen, niet-weten, niet-voelen en eindigt wanneer de maker weer verder kan. De vraag waar het in het gesprek om draait, is wat er in die tussentijd is gebeurd. Deze tussentijd kan minuten, een uur, dagen of weken beslaan. Onderstaand (verkorte) gespreksfragment geeft hiervan een impressie:

'Ik werk collageachtig en ik kan dan moeilijk dingen uit elkaar halen. Ik werkte aan capsules in een schilderwerk, op een transparante ondergrond. En er zaten onderdelen in die ik heel goed vond, maar ook die ik heel slecht vond. Dat was een lastig moment. Ik ging zoeken naar de onderdelen die ik goed vond, die wilde ik neerleggen, bij elkaar schuiven. Om die schat te bewaren, ik kon er moeilijk afstand van nemen en ik ging dingen maskeren en dat lukte me niet. Ik raakte gefrustreerd. Als dat gebeurt, ga ik vaak iets anders doen, ik neem dan afstand, en soms doe ik letterlijk iets weg. Maar dit werk heb ik laten hangen in mijn atelier in de hoop dat ik een oplossing zou gaan vinden. Ik heb altijd het gevoel als ik ergens anders mee bezig ga, dat er een afstand wordt gecreëerd die goed is, dat ik objectiever naar het beeld kan kijken. Met objectiever bedoel ik dat ik heel erg kan bedenken dat de kleuren en vormen kloppen en bij elkaar horen of niet. Soms kan ik worstelen met dat het niet in elkaar klopt. Als ik er dan drie dagen later naar kijk, dan zie ik wat ik eruit kan halen, wat eerst geen mogelijkheid leek. Uiteindelijk hebben de capsules uit dit schilderwerk een andere plek gekregen, het vertaalde zich naar een project met ruimtelijke kijkdozen, waar ik ook mee bezig was.' (Tamar Clasquin, beeldend kunstenaar/ docent HKU)

Belangrijk is dat deelnemers tijdens de makersdialoog zo concreet mogelijk spreken over activiteiten, gebeurtenissen en overwegingen. De moderator

zorgt ervoor dat het gesprek op de rails blijft en grijpt in als het afdwaalt naar bijvoorbeeld beschouwingen die niet meer over het maken gaan, naar de ‘maker als ondernemer’ (opdrachtgever halveert het budget, er zijn moeilijkheden door ziekte of relatie et cetera) of naar technologische en ambachtelijke details.

Verwerking van gegevens

Na afloop verwerkt de onderzoeker de makersdialoog met de audio- of video-opnames tot een schriftelijk verslag van vier tot vijf pagina’s. Hierbij maakt hij of zij het gesprek – dat met opzet zo natuurlijk mogelijk is verlopen – verhalend en toegankelijk; de maakonderzoeker is hierin getraind. De verslagen volgen de structuur van de dialoog: gestart wordt met een beknopte karakteristiek van de maker, daarna worden een paar concrete projecten kort beschreven en de episodes uitgewerkt.

De verslagen worden vervolgens gebruikt voor verder onderzoek, waarbij a) de makers vanuit hun eigen perspectief, en door de toegankelijkheid van de verhalen, efficiënt kunnen nagaan wat hen opvalt, b) dit met hun groepje op overeenkomsten en verschillen bespreken, en c) dit samen met de onderzoekers kwalitatief duiden en vergelijken met de opbrengsten vanuit de andere groepjes. Welke ‘topics’ komen aan het licht?⁴ Deze topics zijn voor de makers de kernen van waar het onderzoek voor hen over gaat, zoals: manieren van werken rond schetsen (wat je met een potlood op papier kunt doen, maar ook in audio, of draperend met stoffen rond een pop); manieren waarop de maker een opdracht internaliseert of voelbaar maakt; of manieren van werken om in beweging te komen. En wat deze manieren betekenen voor het maakproces.

Wat maakonderzoek oplevert

Kennisvorming

Voor de makers bestaat het maakonderzoek allereerst uit het samen concreet bespreken en delen van elkaars praktijken, en het ontsluiten van kennis die verweven is met hoe zij in een bepaalde context werken en welke afwegingen, overwegingen en keuzes ze daarbij maken. Vervolgens vergelijken zij elkaars manieren van werken, met de verslagen en opnames. Wat valt hen op? Welke topics komen bovendrijven? Dit gebeurt eerst in de maakonderzoeksgroep per vakgebied, maar daarna ook tussen groepen van verschillende vakgebieden.

In de afgelopen jaren is zo een hele reeks aan topics ontstaan, met daarbij een steeds rijker wordend palet van manieren van werken. Deze topics blijken zich steeds te bevinden op een of meer van de volgende clusters, die we met een kwalitatieve plotanalyse naar boven hebben gehaald:

4 Een topic is in onze opzet een kern van waarover het onderzoek volgens de makers gaat. Door van een topic te spreken en niet van een onderzoeksontwerp, blijven we dichtbij de context en taal van de makers staan.

- *Beweging*
Met topics als: improviseren, schetsen, verzamelen, stagneren, tot een 'eerste versie' komen.
- *Ruimte*
Met topics als: de gevoelde ruimte van de maker zelf. Welke uitgangspunten gebruikt de maker? Wanneer 'klopt' het werk? Tegen welke innerlijke maatstaven wegen makers keuzes af? Hoe vindt validatie plaats?
- *De ander*
Met topics als: samenwerking. Hoe positioneer je jezelf tussen andere makers of opdrachtgevers? Hoe ga je om met regie en ontbreken van regie? Hoe legitimeer je (tegenover die ander) wat je maakt?

Wat opvalt is dat er in de gevonden manieren van werken methodes noch procedures bestaan. Manieren van werken kunnen diametraal anders worden ingezet, de ene maker kan in een samenwerking bewust de eigen ruimte totaal loslaten, terwijl een andere maker de eigen ruimte en inbreng voorafgaand aan een samenwerking expliciet veilig wil stellen. Ook zoeken sommige makers vormen van stagnatie, die in veel leer- en werksituaties als negatief worden bestempeld, juist welbewust op en zetten ze deze productief in, bijvoorbeeld om te voorkomen dat ze onverhoeds in bestaande routines stappen. Kortom: de resultaten van dit soort onderzoek kunnen we zien als sprekende voorbeelden van manieren van werken die op een collageachtige wijze te ordenen zijn rond de naar boven gehaalde topics. Deze topics, en de achterliggende clusters waarop wij ze hebben geplot, vormen de theorieopbouw vanuit en voor de praktijk, waarbij met en voor de makers is gewerkt.

Interactieve werkvormen

De makers ontwikkelen inzichten in elkaars manieren van werken rond 'topics', eerst in de maakonderzoeksgroep per vakgebied en daarna ook tussen maakonderzoeksgroepen over de vakgebieden heen. Als onderdeel van het maakonderzoek verwerken zij deze tot kenniselementen. Deze kleine stukjes generatieve kennis 'verpakken' zij in werkvormen, die zij aan elkaar voorleggen en beproeven: wat roept de werkvorm bij collega-makers op? Zet deze aan tot anders of beter (proberen te) maken? Een groepje componisten en sounddesigners maakte bijvoorbeeld een werkvorm over verzamelen en ordenen. De opdracht bestond uit het ordenen van een klaslokaal vol spullen, van stoelen, pennen, blaadjes en lampen tot en met knikkers en piepschuim blokken. Groepjes collega-makers lieten daar vervolgens hun eigen ordeningssystemen op los, wat weer nieuwe vragen oproep: hoe verzamel jij, hoe orden je en welke invloed heeft dat op jouw maakproces? Zo kan het wederkerig werken en testen van werkvormen ook weer leiden tot nieuwe verhalen en materialen waarmee je de maakonderzoekscyclus kunt vervolgen.

Platform Makersmanieren

Naast bovenstaande opbrengsten werken we het komend jaar aan Makersmanieren, een publicatieplatform om de resultaten van het maakonderzoek nog verder in de maakpraktijken van de betrokken groepen en in het onderwijs terecht te laten komen. Het gaat om het inrichten en vullen van een database van makersmanieren rond de clusters. Daarachter maken we koppelingen naar andere verhalen, achterliggende kennisbronnen en werkvormen. Het geheel wordt zo ingericht dat de makers er doorheen kunnen dwalen, zoals zij soms ook dwalen door een stad als een vorm van niet-makend handelen.

Zowel de werkvormen als het platform Makersmanieren (in wording) vormen voor het onderzoek een omgeving voor de evaluatie van bruikbaarheid.

Impact

Na de makersdialoog en het doornemen van de verslagen concluderen de betrokken makers nogal eens: 'Ik gebruik geen methodes, maar ik realiseer me nu dat ik wel methodisch werk!' Dit is een belangrijk inzicht als je, zoals veel makers, soms het gevoel hebt maar wat aan te rommelen of je geneert voor hoe je werkt. Dit geldt zeker voor het niet-makend handelen. Vaak wordt een bepaalde lijn onder het werken zichtbaar en komen uitgangpunten en ordeningsprincipes aan het licht. Het bewustzijn dat makers hierdoor ontwikkelen draagt volgens hun eigen zeggen bij aan een steviger en sterker makerschap. Zoals een van de makers het een van de jaarlijkse evaluaties van het programma beschreef: 'Ik word me steeds bewuster van de werkelijke relatie die ik heb in verhouding tot de wereld waarin ik me begeef, en wat ik wel en niet wil maken en hoe; dat wordt gevoed vanuit de inzichten, vanuit de gesprekken.'

Kanttekening

Maakonderzoek vraagt om uithoudingsvermogen. Het is voor makers en makers-docenten zeker geen fulltime werk. Hoe groot de interesse ook is, hoe graag mensen ook willen: makers willen vooral maken, en het onderzoek komt daarbij. Als maakonderzoeker kun je niet anders dan hier rekening mee houden, en waar mogelijk integratie met andere werkzaamheden als maker of docent stimuleren. Stap voor stap dus en rustig aan. Steeds schakelend met en tussen de groepen, en met oog voor de betrokkenheid en onderlinge afstemming van de mensen waarmee en waarvoor je werkt. Zoals de antropoloog Tim Ingold (Ingold & Gatt, 2013) dat bedoelt met zijn introductie van het begrip 'correspondence': manieren waarop je als maker én als onderzoeker tegelijk moet zien te surfen op een zee van input, in overstemming moet zijn met de stroom aan gebeurtenissen en voortbewegen met de mensen in het

nastreven van hun dromen en ambities. Het gaat eerder om improvisatie dan om innovatie en niet zozeer om voorspellen, maar om werkend vooruitkijken. Dat is waar ontwerpend onderzoek *óók* over gaat.

Arja Veerman doet maakonderzoek binnen het lectoraat Research in Creative Practices van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU). Daarnaast werkt ze als docent ontwerponderzoek aan de HKU Masteropleiding Kunsteducatie en schrijft ze zo nu en dan een kinderboek.
E arja.veerman@hku.nl

Jan IJzermans is lector Muziekontwerp aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) en leidt daar het onderzoeksprogramma Research in Creative Practices. Daarvoor was hij aan de HKU onder meer hoofd Muziek en Technologie en directeur van de faculteit Kunst, Media & Technologie.
E jan.ijzermans@hku.nl

Literatuur

Aken, J. van, & Andriessen, D. (Eds.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Amsterdam: Boom/Lemma.

Gunn, W., Otto, T., & Smith, R.C. (Eds.) (2013). *Design Anthropology. Theory and Practice*. London: Bloomsbury Academic.

HKU, Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (2018). *Eigen / zinnig*. Vervolgotitie HKU Onderzoeksbeleid 2018-2023.

IJzermans, J. J. (2017). *Het versterken van de maakpraktijk: Onderzoek voor makers, door makers*. Openbare lezing, HKU lectoraat Research in Creative Practices.

Ingold, T., & Gatt, C. (2013). From description to correspondence: anthropology in real time. In W. Gunn, T. Otto, & R. C. Smith (Eds.), *Design Anthropology. Theory and Practice* (pp. 139-158). London: Bloomsbury Academic.

Kjærsgaard, M. (2013). (Trans)forming knowledge and design concepts in the design workshop. In W. Gunn, T. Otto, & R. C. Smith (Eds.), *Design Anthropology. Theory and Practice* (pp. 51-67). London: Bloomsbury Academic.

Research Excellence Framework. (2012). *Assessment framework and guidance on submissions, Appendix C*. www.ref.ac.uk/2014/pubs/2011-02

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Solleveld, F. (2015, 10 april). *Kunst als discussiestuk. Over de zin en onzin van artistic research*. www.rektoverso.be/artikel/kunst-als-discussiestuk-over-de-zin-en-onzin-van-artistic-research

Stolterman, E. (2008). The Nature of Design. Practice and Implications for Interaction Design Research. *International Journal of Design*, 2(1), 55-65.

Stolterman, E., McAtee, J., Royer, D., & Thandapani, S. (2009). Designerly Tools. In *Undisciplined! Proceedings of the Design Research Society Conference 2008*. Sheffield, UK. July 2008.

Het stimulated recall interview in kunsteducatie

Melissa Bremmer

Docenten ontwikkelen door ervaring praktijkkennis over het lesgeven. Melissa Bremmer beschrijft hoe je met het stimulated recall interview zicht kunt krijgen op deze vaak impliciete kennis van (kunst)docenten.

In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw was onderzoek naar docenten sterk gericht op hun gedrag (Bulterman-Bos, 2004). Onderzoekers brachten bijvoorbeeld in kaart hoe vaak een docent een vraag stelde aan een jongen of meisje, of hoeveel tijd een docent gaf voor een antwoord op een vraag. Op basis van dergelijk onderzoek ontwierpen ze vervolgens onderwijskundige modellen waarmee docenten het leren van leerlingen konden optimaliseren (Bremmer, 2015). Maar docenten blijken dit soort algemene onderwijskundige modellen nauwelijks te gebruiken (Heller & O'Connor, 2006). Een docent ontwikkelt in de praktijk *zelf* kennis over het eigen onderwijs, zogeheten praktijkkennis – en zet die niet zomaar aan de kant om met onderwijskundige modellen aan de slag te gaan (Bremmer, 2016).

Het inzicht dat de praktijkkennis van docenten een rijke bron van kennis is over lesgeven, bracht een kentering teweeg: onderzoekers zijn tegenwoordig niet alleen geïnteresseerd in het *gedrag* van docenten, maar ook in hun gedachten over het 'hoe en waarom' van het lesgeven (Bulterman-Bos, 2004).

Praktijkkennis exploreren

Omdat de praktijkkennis van docenten contextgebonden is (Meijer, 1999), is kwalitatief onderzoek zoals een casestudy vaak passend om die kennis te onderzoeken (Bremmer, 2015; Meijer, 1999). De vraag die wel meteen rijst, is welke onderzoeksinstrumenten daarvoor geschikt zijn. Ideaal zou zijn om de praktijkkennis van docenten *tijdens* het lesgeven te exploreren. Docenten zouden dan gedurende het lesgeven hardop moeten zeggen wat zij denken, maar dat is onmogelijk, want dit zou het lesgeven verstoren. Ook is het de vraag of docenten alles wat ze over leerlingen denken hardop zouden (willen) zeggen.

Met het onderzoeksinstrument *stimulated recall interview* (SRI) is dat probleem op te lossen. Bij een SRI zien docenten hun eigen les naderhand op video, herleven ze deze en vertellen ze wat ze dachten tijdens het lesgeven. Het achterliggende idee daarbij is dat de video-opname de lessituatie nabootst en gedachten die de docenten *toen* hadden, opnieuw activeert (Lyle, 2003).

Vooraf ervaren docenten handelen tijdens het lesgeven tot op zekere hoogte routinematig, waardoor veel gedachten onbewust zijn geworden, en daarom moeilijk te achterhalen (Meijer & Verloop, 2001). Met het SRI zijn juist die onbewuste gedachten van docenten, die mogelijk hun praktijkkennis weerspiegelen, naar boven te halen (Meijer & Verloop, 2001). Onder dit soort gedachten verstaat Meijer (1999) een mix van opvattingen en meer feitelijke kennis over lesgeven.¹

1 Zie voor meer informatie over de aard en inhoud van praktijkkennis van docenten: Bremmer, M. (2006). Praktijk- en theoretische kennis van muzieklerkrachten vergeleken. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 80-101). (Cultuur+Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Inmiddels wordt het SRI veelvuldig in onderwijsonderzoek gebruikt (Nguyen, McFadden, Tangen, & Beutel, 2013), ook – weliswaar minder – om de gedachtes van kunstdocenten te onderzoeken. Zo is het SRI toegepast in onderzoek naar de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek over hoe zij noten lezen en ritmische vaardigheden leren aan leerlingen in het primair onderwijs (Bremmer, 2006; Bremmer, 2015) en hoe zij improvisatie in het voortgezet muziekonderwijs geven (Bremmer & Schopman, 2011). Bij docenten beeldend is het instrument bijvoorbeeld gebruikt om hun praktijkkennis te achterhalen over hoe zij actuele kunst in hun praktijklessen in het voortgezet onderwijs behandelen (Zwaan & Zwaan, 2010); en bij dansdocenten in het primair onderwijs is met SRI onderzocht hoe zij creativiteit stimuleren (Chappell, 2007).

Om meer zicht te krijgen op dit instrument beschrijf ik hoe een SRI werkt, welke vernieuwingen er zijn bij het gebruik en wat de zwakte en kracht is van dit onderzoeksinstrument.

Hoe werkt een stimulated recall interview?

Om de best mogelijke resultaten te behalen probeert de onderzoeker vooraf, tijdens en na het SRI procedures in acht te nemen.

Procedures vooraf aan het SRI

Als eerste vraagt de onderzoeker schriftelijke toestemming aan de school en ouders van leerlingen om te mogen filmen in de klas, waarbij zij² duidelijk maakt wat er met die filmbeelden gaat gebeuren (bijvoorbeeld de filmbeelden op symposia laten zien). Is er toestemming verkregen en kan er gefilmd worden, dan vertelt de onderzoeker de docent dat het SRI niet gebruikt wordt om te *beoordelen*, maar om het onderzoeken van haar praktijkkennis (Meijer, 1999). Daarmee hoopt de onderzoeker te voorkomen dat een docent enorm haar best gaat doen, waardoor een les niet ‘natuurgetrouw’ is. Daarna maakt de onderzoeker één of twee proefopnames, zodat een docent gewend raakt aan het filmen (Bremmer, 2015).

Bij de ‘echte’ opnames probeert de onderzoeker met een of meer camera’s zowel de docent als de leerlingen in beeld te brengen, zodat de docent tijdens het SRI zoveel mogelijk informatie heeft over de les. Na het maken van de opnames vraagt de onderzoeker de docent welke les het beste haar lespraktijk representeert. Het is belangrijk dat de docent de meest natuurgetrouwe opname kiest, omdat dan de kans het grootst is dat het SRI gedachtes ontlokt die de docent normaal gesproken heeft tijdens het lesgeven. Vervolgens vindt het interview bij voorkeur op dezelfde dag van de opnames plaats, omdat een docent dan nog het best kan herinneren wat zij dacht tijdens het lesgeven (Lyle, 2003).

2 Waar ‘zij’ staat, kan ook ‘hij’ gelezen worden en waar ‘haar’ staat, ook ‘hem’.

Procedure tijdens het SRI

Kort voordat het interview start, krijgt de docent een instructie. Hierin staat onder meer dat de docent moet proberen een onderscheid te maken tussen wat zij dacht tijdens het lesgeven en nieuwe gedachtes die ontstaan door het zien van de opnames. Ook vertelt de onderzoeker dat zij tijdens het SRI in principe niet met de docent in gesprek gaat over de les, maar dat deze vooral zelf aan het woord is. Zodra het bekijken van de opname start, stopt de docent de opname iedere keer dat zij zich een gedachte kan herinneren en expliciteert deze zonder zichzelf te censureren. Het kan natuurlijk voorkomen dat een docent zo in de video-opname opgaat dat ze vergeet te zeggen wat ze dacht. Daarom kan een onderzoeker, als de docent langer dan een minuut niets zegt, ervoor kiezen om de video stil te zetten en de docent te vragen wat zij dacht. Verder probeert de onderzoeker zoveel mogelijk de docent aan het woord te laten. Figuur 1 bevat een voorbeeld van zo'n instructie.

Procedure na het SRI

Het SRI wordt met audioapparatuur opgenomen en na afloop ervan is het gebruikelijk om alles wat de docent tijdens het interview zegt woord voor woord (verbatim) uit te schrijven voor de data-analyse. Hoewel de docent de SRI-instructie heeft gelezen, kan ze toch gereflecteerd hebben op de les of spontane opmerkingen gemaakt hebben tijdens dit interview. De onderzoeker probeert daarom in de data op zoek te gaan naar de gedachtes die de docent direct tijdens het lesgeven had. Indicatoren die daarvoor te gebruiken zijn, zijn bijvoorbeeld (Meijer, 1999; Bremmer, 2015):

- Ik dacht/ik was aan het denken/ik denk...
- Ik vroeg me af...
- Ik realiseerde me...
- Het viel me op...
- Ik koos hier...

Nadat dit soort gedachtes gevonden zijn, kan de onderzoeker kijken of er bepaalde thema's te vinden zijn in die data.

Om een completer beeld over de praktijkkennis van docenten te krijgen zal de onderzoeker de data uit het SRI meestal combineren met data uit interviews, *conceptmaps*, videoreflecties of dagboeken (Bremmer, 2015). Met deze andere onderzoeksinstrumenten bekijkt de onderzoeker welke praktijkkennis een docent bijvoorbeeld heeft over het maken van een toets of het ontwikkelen van een les of lange leerlijn. Samen kunnen de verschillende onderzoeksinstrumenten een rijker beeld geven van de praktijkkennis van de docent.

Figuur 1. Voorbeeld van een instructie van het SRI

Instructie stimulated recall interview

Wij gaan zo meteen een video bekijken van de les die u vandaag gegeven heeft. Het doel van het bekijken van deze video is om u te helpen herinneren wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Het is onmogelijk om alles te onthouden wat u denkt tijdens het lesgeven, vandaar dat ik deze video gebruik om zoveel mogelijk gedachtes terug te halen. Hopelijk kunt u door het bekijken van de video zoveel mogelijk van uw gedachtes tijdens het lesgeven terughalen. Probeer dan ook de les te herleven.

Zet de video op stop als u zich herinnert wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Probeer werkelijk alles te zeggen wat u tijdens het lesgeven aan het denken was, zonder u af te vragen of het belangrijk of vreemd is of niet. U kunt van alles denken, bijvoorbeeld over individuele leerlingen, de klas, uzelf, de lesstof, hoe u lesgeeft, ga zo maar door. Overigens, gedurende de les heeft u uw speldje aangeraakt zodra u zich bewust was van een gedachte tijdens het lesgeven. Als u dit terugziet op de video, helpt het u misschien extra om te herinneren wat u op dat moment dacht.

Kortom: ik wil graag dat u vertelt wat u denkt tijdens het lesgeven. Het is wel belangrijk dat u onderscheid maakt tussen dit soort gedachtes, dus wat u echt tijdens het lesgeven denkt, en nieuwe gedachtes die u krijgt omdat u uzelf opeens op video ziet lesgeven. In dit onderzoek gaat het niet om deze laatstgenoemde nieuwe gedachtes. Soms is het natuurlijk moeilijk onderscheid te maken tussen deze twee verschillende gedachtes. Als ik twijfel over welke soort gedachte het is, vraag ik u: 'dacht u dat tijdens het lesgeven of is dit een reflectie op uw les en daarom een nieuwe gedachte naar aanleiding van het bekijken van de video?'

Soms kan het zijn dat u helemaal opgaat in het bekijken van de video en dat u vergeet te vertellen wat u tijdens de les aan het denken bent. Als u langer dan ongeveer een minuut niets zegt, dan zet ik de video stil en dan vraag ik u: wat bent u hier tijdens het lesgeven aan het denken? Of: waar richt u uw aandacht momenteel op? Als u het niet meer weet wat u tijdens het lesgeven dacht, start u de video weer.

Over het algemeen zal ik tijdens het bekijken van de video niets zeggen. U zult de enige zijn die aan het woord is. Ik luister en misschien vraag ik u iets kortst ter verduidelijking. Alles wat u zegt wordt wel opgenomen en later woord voor woord uitgeschreven en geanalyseerd.

Ik ben hier niet om uw les te beoordelen. Het gaat er echt om te achterhalen wat vakleerkrachten denken tijdens het lesgeven. Het gaat mij om een natuurgetrouw beeld, hoe u normaal gesproken lesgeeft en wat u denkt tijdens het lesgeven.

Heeft u nog vragen?

Bremmer (2005, 2015) gebaseerd op instructie Meijer (1999, p. 67)

Vernieuwingen bij het gebruik van het SRI

Het basisuitgangspunt van het SRI is dus dat docenten hun les herleven, hun gedachtes herinneren en deze expliciteren. Om docenten te helpen bij het herinneren van hun gedachtes hebben Crasborn en Hennissen (2010) een nieuw element toegevoegd aan het SRI. Voor hun onderzoek naar de praktijkkennis van hbo-docenten tijdens mentorgesprekken hebben zij de zogenoemde *push button* techniek ontwikkeld. Tijdens de opname van het mentorgesprek drukken de docenten op een knopje als zij zich bewust zijn van een gedachte tijdens het gesprek. Door op de knop te drukken wordt een piepje opgenomen dat tijdens het bekijken van het gesprek weer te horen is. Dit piepje kan de docent eraan helpen herinneren wat de gedachte was tijdens het gesprek.

Ik heb zelf weer een variant op deze *push button* techniek gemaakt (Bremmer, 2015). Nadeel van de *push button* techniek is namelijk dat docenten steeds naar een vast punt moeten lopen om op de knop te drukken. Dat is weinig natuurlijk in een lessituatie. Ik loste dit in mijn onderzoek op door vakleerkrachten muziek een onopvallende button op te spelden. Zodra zij zich bewust werden van een gedachte tijdens het lesgeven, raakten zij hun button aan. Als deze vakleerkrachten bij het bekijken van de opnames zagen dat zij hun speldje aanraakten, hielp hen dat bij het terughalen van hun gedachtes. De vakleerkrachten in mijn onderzoek zeiden dat dit inderdaad het geval was, hoewel ze in een enkel geval ook niet meer wisten waarom zij hun button aanraakten (Bremmer, 2015).

Melvin Crone van het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten experimenteert met een andere vernieuwing van het SRI. In zijn onderzoek wil hij de ervaringen van docenten beeldende vorming met transformatief leren in het voortgezet onderwijs in kaart te brengen. Hij wilde hiervoor het SRI gebruiken, maar merkte dat het voor docenten onnatuurlijk is om zichzelf van 'buitenaf' te zien op de filmopname. Om dit op te lossen wil hij gaan werken met het zogeheten *Spy Glass*: een bril die filmopnames kan maken vanuit het perspectief van de docent. Zo kan de docent tijdens het SRI terugzien wat zij tijdens het lesgeven ook echt zag en daardoor wellicht beter herinneringen terughalen.

Zwakte en kracht van het SRI

Ondanks veelvuldig gebruik in onderzoek is er ook kritiek op het SRI (Bremmer, 2015; Slough, 2001). Zo is een video-opname van een docent nooit een neutrale bron: de video kan irrelevante informatie uit de les vastleggen of juist belangrijke informatie missen (Lyle, 2003). In beide gevallen kan dit invloed hebben op wat een docent zich wel en niet herinnert van een les. Docenten kunnen verder hun eigen *handelen* interpreteren in plaats van hun gedachtes herinneren (Verloop, 1989; Yinger, 1986). Docenten krijgen in dat geval heel nieuwe gedachtes die zij tijdens het lesgeven niet hadden. Daarnaast roept het SRI vragen op over of docenten tijdens het SRI hun gedachtes censureren of sociaal-wenselijke antwoorden geven (Lyle, 2003). Tot slot, onderzoekers kunnen vragen stellen tijdens het SRI die de docent op gedachtes brengt die zij oorspronkelijk helemaal niet had (Verloop, 1989). Om zulke beperkingen van het SRI te ondervangen is in de literatuur een aantal aanbevelingen gedaan:

- Zorg dat het SRI zo snel mogelijk na de opgenomen lessituatie plaatsvindt, zodat docenten zo min mogelijk gaan reflecteren (Slough, 2001).
- Als de docent zelf mag bepalen wanneer zij reageert op de vertoonde video-opname, is de kans kleiner dat er interferentie optreedt met de onderzoeker (Lyle, 2003).
- Stel tijdens het SRI zo min mogelijk vragen om te voorkomen dat je als onderzoeker onnodig extra informatie uitlokt (Mackey & Gass, 2005).

Wat is dan de kracht van het SRI? Zoals eerder gezegd is het een geschikt instrument om de *onbewuste* gedachtes van docenten tijdens het lesgeven naar boven te halen die hun praktijkkennis weerspiegelen (Meijer & Verloop, 2001). Daarnaast vraagt het SRI weinig training of voorbereiding van de docent en is het daarom meteen toe te passen (Bremmer & Schopman, 2011). Ook kan het gedetailleerdere, specifiekere informatie over lesgeven opleveren dan een interview waarin docenten algemene antwoorden geven over hun lesgeven (Bremmer, 2015). Tevens noemen Mackey en Gass (2005) dat het SRI een effectieve en vrije manier is om kennis en opvattingen van docenten tijdens het lesgeven te achterhalen. Dit is een verschil met een *videoreflectie* waarbij een docent een lessituatie analyseert, vaak met het doel om ervan te leren (Tripp & Reich, 2012). Zo'n videoreflectie kan overigens wel aanvullende informatie opleveren over de praktijkkennis van docenten.

Kortom, het SRI is een mooi onderzoeksinstrument om inzicht te krijgen in wat docenten (onbewust) denken tijdens de complexiteit van een lessituatie. Deze gedachtes kunnen zicht geven op hun praktijkkennis en handvatten geven voor 'wat werkt' in de klas. Praktijkkennis en generieke onderwijskundige modellen kunnen op die manier elkaar goed aanvullen.

Melissa Bremmer leidt samen met Emiel Heijnen het duo-lectoraat Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Ze promoveerde in 2015 aan de University of Exeter op onderzoek naar de 'pedagogical content knowledge' van vakleerkrachten muziek vanuit een embodied cognition-perspectief.
E melissa.bremmer@ahk.nl

Literatuur

Bremmer, M. (2005). *Nootzaak! De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie.

Bremmer, M. (2006). Praktijk- en theoriekennis van muziekleerkrachten vergeleken. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 80-101). (Cultuur+Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Bremmer, M. (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*. Proefschrift University of Exeter.

Bremmer, M. (2016). Wat het lichaam weet over het doceren van muziek. *Cultuur+Educatie*, 44, 43-63.

Bremmer, M., & Schopman, E. (2011). *De improvisatie les: wat, hoe en waarom zo?* Amsterdam/Arnhem: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie/ArtEZ, Lectoraat Kunsteducatie.

Bulterman-Bos, J. (2004). *Teaching diverse learners: A practice-based perspective*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.

Chappell, K. (2007). Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8(1), 27-52.

Crasborn, F. J. A. J., & Hennissen, P. P. M. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Heller, J. J., & O'Connor, E. J. P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 38-72). New York, NY: Oxford University Press.

Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Ongepubliceerd proefschrift Universiteit Leiden.

Meijer, P., & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: het gebruik van het stimulated recall-interview in de lerarenopleiding. *Velon*, 22(3), 28-30.

Nguyen, N. T., McFadden, A., Tangen, D., & Beutel, D. (2013). *Video-stimulated recall interviews in qualitative research*. Brisbane: Queensland University of Technology.

Slough, L. (2001). *Using stimulated recall in classroom observation and professional development*. Paper presented at the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.

Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study*. Ongepubliceerd proefschrift Universiteit Leiden.

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.

Zwaan, J., & Zwaan, N. (2010) *Actuele kunst in de beeldende productieve les in de bovenbouw van het vwo*. Masterscriptie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Logboeken als onderzoeks- instrument

Edwin van Meerkerk

Een manier om ervaringen en gedrag van binnenuit te laten beschrijven zonder als onderzoeker tussenbeide te komen is het logboek. Edwin van Meerkerk beschrijft hoe je dit instrument van kwalitatief onderzoek kunt benutten.

Traditioneel richt veel onderwijsonderzoek zich op de invloed van docent-activiteiten op het leerproces van leerlingen (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004) en de invloed van een bepaalde manier van onderwijzen en van ‘teacher beliefs’ op de onderwijspraktijk (Buehl & Beck, 2015). De afgelopen jaren is de nadruk meer komen te liggen op het perspectief van de docent. Een belangrijke term daarbij is professionele identiteit (Akkerman & Meijer, 2010). Hoe ontwikkelt deze zich? Welke invloeden zijn daarbij van belang? Tegen welke problemen lopen beginnende docenten aan? Om op dergelijke vragen een antwoord te krijgen zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet, zoals vragenlijsten (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000), storytelling (Gomez, Walker, & Page, 2000; Kelchtermans, 2016), portfolio-analyse (Antonek, McCormack, & Donato, 1997) en onderzoek op basis van persoonlijke, subjectieve ervaring (Dallmer, 2004).

De grote gemene deler van deze verschillende onderzoeksbenaderingen is het streven het eigen perspectief van de docent en de ontwikkeling van diens identiteit van binnenuit in beeld te brengen, maar doorgaans zonder dat de rol van docent en onderzoeker samenvallen (Kim, 2013). Hierbij wordt geprobeerd een balans te vinden tussen de subjectieve ervaring van de docent en de objectieve analyse van de onderzoeker (Pope, 2012). In dit artikel staat een onderzoeksinstrument centraal dat in onderwijsonderzoek nog nieuw is: het logboek. Daarbij gaat het niet om professionele logboeken, die docenten vanuit reguliere werkprocessen bijhouden, of om persoonlijke dagboeken – hoewel deze ook geschikt zijn als bron in onderzoek – maar om wat in de vakliteratuur een ‘research solicited diary’ of ‘journal’ heet: dag- of logboeken die iemand schrijft op verzoek van een onderzoeker.

Instrument, methode en methodologie

Ieder onderzoeksinstrument is onderdeel van een bepaalde onderzoeksmethode en gaat uit van een welomschreven methodologie. Logboeken zijn een typische exponent van kwalitatief onderzoek, dat zich richt op het ‘hoe’ en niet op het ‘hoeveel’, en is daarmee vaak beschrijvend van aard. Onderzoeksgestuurde logboeken zijn een instrument dat, in tegenstelling tot de veelal door historici gebruikte ‘normale’ log- en dagboeken, in kwalitatief sociologisch en onderwijskundig onderzoek wordt gebruikt. Ze kunnen het beste worden gecombineerd met andere instrumenten, zoals interviews en documentanalyse (Van Meerkerk, 2017). Hierdoor kan de onderzoeker, zoals bij alle vormen van triangulatie, een eenzijdige interpretatie voorkomen.

Onderzoeksgestuurde logboeken zijn een ingang in de gedachten, gevoelens en het gedrag van mensen in hun professionele context (Ohly, Sonntag, Niessen, & Zapf, 2010). Omdat ze, zoals ik verderop zal toelichten, gekoppeld zijn aan vaste momenten, bieden ze ‘snapshots of particular social spaces, embodied and emotional practices in the making’ (Morrison, 2012, p. 74), dus een relatief ongerefleeteerd inzicht in de dagelijkse praktijk. Daarmee zijn

ze bij uitstek geschikt voor onderzoek naar de manier waarop mensen omgaan met bepaalde situaties, vooral wanneer deze alledaags en continu zijn (dagboeken) of geregeld terugkeren (logboeken).

Onderzoeksgestuurde logboeken zijn interessant als instrument in onderzoek dat draait om van binnenuit te begrijpen wat er in een ander omgaat en wat iemand ertoe drijft om zich op een bepaalde manier te gedragen. Dit is te vatten onder de methodologische school van de hermeneutiek. Deze denkrichting, waarvan de Duitse negentiende-eeuwse historicus Wilhelm Dilthey als belangrijkste grondlegger geldt, gaat uit van het begrip *Verstehen*. Hiermee wordt bedoeld dat het doel van onderzoek is de ander te begrijpen, met nadrukkelijk inbegrip van de persoonlijke en contextuele factoren (Kim, 2013). Onderzoeksgestuurde logboeken zijn daarbij een instrument waarbij de onderzoeker een balans zoekt tussen de objectiverende aanpak van bijvoorbeeld gesloten of semigestructureerde interviews en participerende observatie of auto-etnografische benaderingen.

Onderzoeksgestuurde logboeken in de praktijk

Dag- en logboeken als onderzoeksinstrument komen voort uit twee onderzoekstradities. De eerste is de studie van egodocumenten, de neerslag van het persoonlijk leven zoals dat in bijvoorbeeld dagboeken of brieven te vinden is. Deze bronnen zijn niet voor het onderzoek opgesteld en er ontbreekt vaak informatie. Bovendien is vaak onzeker of het materiaal wel compleet en betrouwbaar is. Dat het desondanks, vooral in historisch onderzoek, als een rijke bron geldt, is omdat de teksten een directe toegang lijken te geven tot de leefwereld van de schrijver, al is er twijfel over de mogelijkheid bredere conclusies te trekken uit dit type bronnen (Dekker, 2002).

Het door de onderzoeker 'bestelde' dag- of logboek als onderzoeksinstrument komt daarnaast voort uit kwalitatief sociaalwetenschappelijk onderzoek, waarbinnen de data het resultaat zijn van een ingreep door de onderzoeker. Onderzoekslgboeken zijn voor het eerst op een schaal van enige omvang toegepast vanaf het einde van de jaren tachtig van de vorige eeuw, vooral in onderzoek naar de alledaagse medische praktijk. Onderzoekers stellen dat logboeken het grote voordeel hebben dat de tijd voor reflectie en introspectie tussen de beschreven gebeurtenissen en het schrijven doorgaans veel korter is dan die tussen een gebeurtenis en een interview (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003). Ook leveren logboeken een beter inzicht in routinematige processen en alledaagse gebeurtenissen die in interviews veel minder aan bod komen, juist omdat mensen ze als 'te gewoon' beschouwen (Elliott, 1997). Onderzoeksgestuurde logboeken hebben tot doel om handelingen openbaar te maken die anders verborgen zouden blijven, zonder dat de onderzoeker door zijn of haar aanwezigheid verstoring werkt (Bell, 1998).

Verwant is het gebruik van logboeken die studenten van lerarenopleidingen bijhouden, al gebeurt dat niet omwille van onderzoek, maar omwille

van hun professionele ontwikkeling (Warner, 1971). Daarom zijn ze problematischer voor het doen van onderzoek met een vraag die gericht is op andere praktijken dan die waarvoor het logboek bedoeld was.

In mijn eigen onderzoek heb ik logboeken in twee projecten ingezet. Het eerste was een onderzoek naar het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CMK). Hier was het doel het leerproces van reguliere leerkrachten in beeld te krijgen tijdens een serie trainingen en workshops vanuit het programma CMK. In het tweede project heb ik met logboeken de rol van de cultuurcoördinator als intermediair binnen het schoolteam en tussen de school en buitenschoolse partners in beeld gebracht. In het eerste geval was het van belang de ervaringen van de leerkrachten zo kort mogelijk na de training vast te laten leggen, zodat de eerste indrukken en kleine details niet verloren zouden gaan. In het tweede geval wilde ik de dagelijkse werkzaamheden zoveel mogelijk in beeld krijgen en vroeg ik de cultuurcoördinatoren wekelijks een logboek aan te leveren.

De eerste manier van werken heet 'event contingent', de tweede 'interval contingent'. Er is ook een derde mogelijkheid, 'signal contingent', waarbij de onderzoeker deelnemers met bijvoorbeeld een sms-bericht vraagt om hun ervaringen vast te leggen (Wheeler & Reis, 1991). De aard van de gekozen prikkel is afhankelijk van het doel van het onderzoek.

Een voorbeeld

In het onderzoek naar cultuurcoördinatoren kregen de deelnemers, net als eerder bij het onderzoek naar Cultuureducatie met Kwaliteit, een halfopen format voor het logboek. Hierdoor was de basis van de gegevens van de verschillende deelnemers vergelijkbaar, maar hadden zij tegelijkertijd de vrijheid hun ervaringen naar eigen believen weer te geven. Uit de analyse van de manier waarop de deelnemers aan het CMK-onderzoek omgingen met het halfopen format, was namelijk gebleken dat hierin grote verschillen bestaan: sommige mensen hebben een voorkeur voor een vast kader, waar anderen liever de vrije hand krijgen. Ook de manier waarop deelnemers hun logboek invullen, is zo een bron van informatie (Van Meerkerk, 2017).

Gedurende het schooljaar 2017-2018 ontving ik iedere vrijdag of zaterdag van zeven cultuurcoördinatoren een mail met het logboek van die week, veertig schoolweken lang. Veelal voorzien van een kort berichtje, zoals deze, verstuurd op een vrijdag om 16:28 uur:

Beste Edwin,

Voor vandaag geef ik er de brui aan! Morgen en zondag zal ik wel wat moeten doen, denk ik, maar dat lees je volgende week wel.

Met groet en een fijn weekend, [...]

In het format vroeg ik naar de activiteiten van de afgelopen week, zowel het reguliere werk als de cultuurcoördinatortaken, waar het had plaatsgevonden, wie erbij waren en hoe lang het had geduurd. Ook een korte evaluatie van de activiteit, is het regulier of incidenteel, hoe heb je het voorbereid en hoe is het verlopen, konden leerkrachten aangeven. In veel logboeken kwam tijdsdruk ter sprake, en de gewenste en reële verdeling van de beschikbare tijd voor de verschillende taken en rollen. Dat is een algemeen kenmerk van dit instrument. Tijdsbesteding en tijdbeleving is dan ook vaak een doel van logboekonderzoek geweest (Szalai, 1975).

De deelnemers aan het onderzoek vonden al snel hun eigen ritme en routine voor de logboeken. Op die manier werd het een gewoonte, iets waaraan ze ook wel refereerden. Dat gegeven vergroot de betrouwbaarheid van de data.

Ik was op zoek naar de invulling van de rol van de cultuurcoördinator als intermediair. Onderliggende vragen waren onder meer met wie ze hoe vaak contact hadden. Door wekelijks te noteren wat ze gedaan hadden, gaven de coördinatoren niet alleen een beeld van de frequentie van hun verschillende contacten, ze brachten hierbinnen ongemerkt ook een hiërarchie aan. Bij vergaderingen met een vaste groep noemden ze veelal slechts een of twee bij naam, en ook bij externe contacten was er een verschil tussen mensen die ze omschreven als vertegenwoordigers van een instelling en mensen die ze bij naam noemden. Zo ontstond als vanzelf een reliëf in de wereld rond de cultuurcoördinator.

Na afloop van het schooljaar had ik met 266 logboeken van elk tussen 400 en 2.000 woorden een bijzonder rijke bron. Het routinematige aspect van de logboeken maakt deze resultaten transparanter en objectiever dan door interviews achteraf of observaties mogelijk zou zijn geweest.

De logboeken lenen zich voor verschillende analyses. Door het vertalen van de inhoud naar tijdsbesteding per activiteit is een overzicht te genereren van de verhouding van verschillende activiteiten. Een inventarisatie van de genoemde personen en instanties genereert een netwerk, met sterkere en minder sterke verbanden. Analyse van het woordgebruik maakt het mogelijk inzicht te krijgen in de emotionele reactie van deelnemers op bepaalde contexten, personen en activiteiten. De manier waarop de logboeken worden ingevuld, door de een meticuleus en puntsgewijs, door de ander grotendeels los van het format en met uitweidingen en bijlagen, geven inzicht in de professionele identiteit van de deelnemers. En een combinatie van dit alles legt relaties bloot tussen gebeurtenissen, personen en de manier waarop deelnemers dit ervaren. Verder verkrijg je met een discoursanalyse zicht op het onderliggende vertoog in de beschrijvingen. Op basis van woordfrequentie, woordcorrelatie en wisseling in vocabulaire is ten slotte in beeld te brengen wat de vanzelfsprekendheden en aannames zijn en hoe de coördinatoren de samenwerking ervaren.

Voorwaarden en beperkingen

Dit onderzoeksinstrument vraagt van deelnemers een aanzienlijke tijdsinvestering. Een belangrijke voorwaarde voor het slagen van dergelijk onderzoek is dan ook een blijvende betrokkenheid van de deelnemers (Meth, 2003; Sheble & Wildemuth, 2009). In mijn onderzoek heb ik, naar voorbeeld van eerdere onderzoekers, de deelnemers een financiële vergoeding geboden voor hun inspanningen. Dat betekent een extra investering voor het onderzoeksproject, maar heeft wel het gewenste effect. Zeker in de eerste fase, wanneer de routine nog niet is ingetreden, is een beloning een goede prikkel. Wanneer deelnemers niet voor de hele looptijd van het onderzoek en met de vereiste regelmaat hun bijdrage leveren, verliest het instrument immers zijn kracht.

Voor de deelnemers is het bijhouden van een logboek niet alleen een relatief zware belasting, het is ook een middel voor persoonlijke reflectie. In interviews achteraf gaven diverse deelnemers hun voornemen te kennen ermee door te gaan, omdat het hen inzicht verschaftte in hun tijdsinvestering in verschillende taken en ze het een goed reflectiemiddel vonden. Ze waardeerden het zonder uitzondering zeer, maar dat is tegelijkertijd een risico, omdat het zelfreflectieve karakter van het logboek de inhoud kan beïnvloeden (vgl. Elliott, 1988).

Wat in de logboeken afwezig is, zijn de grote lijnen in het professionele en persoonlijke leven van de deelnemers. Waar geïnterviewden soms makkelijk een overstap maken naar eerdere gebeurtenissen, hun levensloop of de structuur van de organisatie waarin ze werken, beperken leerkrachten zich in hun logboeken, zo bleek ook in mijn onderzoeken, tot dagelijkse werkzaamheden en de manier waarop zij die beleefden. Zo bieden logboeken een inkijkje in de dagelijkse praktijk en de persoonlijke beleving daarvan (Morrison, 2012).

Omdat het logboek alleen alledaagse gebeurtenissen beschrijft, is het nodig om dit instrument aan te vullen met een of meer interviews met de deelnemer, om de context in beeld te krijgen en om (achteraf) uitleg te krijgen over opmerkingen of beschrijvingen die voor een buitenstaander onduidelijk zijn. Vanwege het subjectieve karakter van de logboeken is het daarnaast belangrijk om ook mensen in de omgeving van de deelnemer te interviewen en relevante documenten te bestuderen (Meth, 2003). De representativiteit is tot slot afhankelijk van zowel de duur van het project als het aantal deelnemers. De gewenste omvang is daarbij uiteraard afhankelijk van de vraagstelling.

Tot slot

Als kwalitatief onderzoeker lijd ik weleens aan twijfel over de objectiviteit en representativiteit van wat ik onderzoek en kijk met jaloezie naar de ogenschijnlijk harde uitkomsten van collega's met een kwantitatieve aanpak. Tegelijkertijd hecht ik zeer aan de rijkdom en gedetailleerdheid van de kwalitatieve casus en wil ik zo diep mogelijk in de haarvaten van de dagelijkse praktijk komen met mijn onderzoek. De 'research solicited diary' was daarom een waardevolle ontdekking. Door de aard van het instrument is het mogelijk om zowel de subjectieve ervaring en de alledaagse praktijk te vangen als een neutrale positie in te nemen als onderzoeker.

Door in het gebruik van onderzoeksgestuurde logboeken niet alleen te kijken naar de beschreven praktijk, maar deze ook te onderwerpen aan een discoursanalyse en bovendien de manier waarop de deelnemers het logboek gebruiken te onderzoeken, is het een bijzonder rijke bron, die een goede aanvulling kan zijn op andere kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden.

Edwin van Meerkerk doet aan de Radboud Universiteit onderzoek naar en geeft onderwijs over kunsteducatie, cultuurbeleid en utopische en dystopische fictie. Hij is senior fellow in het Comenius programma voor onderwijsinnovatie.
E e.vanmeerkerk@let.ru.nl

Literatuur

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.
- Antonek, J. L., McCormack, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal, 81*(1), 15-27.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 749-764.
- Bell, L. (1998). Public and Private Meanings in Diaries: Researching Family and Childcare. In J. Ribbens & R. Edwards (Eds.), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research* (pp. 83-87). London: Sage.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology, 54*, 579-616.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-83). New York, NY: Routledge.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry, 34*(1), 29-45.
- Dekker, R. (2002). De erfenis van Jacques Presser: Waardering en gebruik van egodocumenten in de geschiedwetenschap. *Amsterdams sociologisch tijdschrift, 29*(1), 19-37.
- Elliott, H. (1997). The Use of Diaries in Sociological Research on Health Experience. *Sociological Research Online, 2*(2), 1-11.
- Gomez, M. L., Walker, A. B., & Page, M. L. (2000). Personal experience as a guide to teaching. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 731-747.
- Kelchtermans, G. (2016). The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 31-42). Cham: Springer.
- Kim, J.-H. (2013). Teacher Action Research as Bildung: An Application of Gadamer's Philosophical Hermeneutics to Teacher Professional Development. *Journal of Curriculum Studies, 45*(3), 379-393.
- Meerkerk, E. van. (2017). Teacher Logbooks and Professional Development: A Tool for Assessing Transformative Learning Processes. *International Journal of Qualitative Research, 16*(1), 155-156.
- Meth, P. (2003). Entries and Omissions: Using Solicited Diaries in Geographical Research. *Area, 35*(2), 195-205.
- Morrison, C.-A. (2012). Solicited Diaries and the Everyday Geographies of Heterosexual Love and Home: Reflections on Methodological Process and Practice. *Area, 44*(1), 68-75.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26*(3), 237-257.
- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C., & Zapf, D. (2010). Diary Studies in Organizational Research: An Introduction and Some Practical Recommendations. *Journal of Personnel Psychology, 9*(2), 79-93.
- Pope, M. (2012). Anticipating Teacher Thinking. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development* (pp. 19-33). New York/London: Routledge.

Sheble, L., & Wildemuth, B. (2009). Research Diaries. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 211-221). Westport/London: Libraries Unlimited.

Szalai, A. (Ed.) (1975). *The Use of Time: Daily Activities of Urban and Suburban Population in Twelve Countries*. The Hague: Mouton.

Warner, J. W. (1971). The Journal of Introspection and Its Place in the Graduate Elementary Teacher Education Program. *The Journal of Teacher Education*, 22(3), 287-290.

Wheeler, L., & Reis, H. T. (1991). Self-Recording of Everyday Life Events: Origins, Types, and Uses. *Journal of Personality*, 59(3), 339-354.

Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander

Evert Bisschop Boele

Etnografisch onderzoek is een intensieve en langdurige vorm van kwalitatief onderzoek, waarin het perspectief van de ander centraal staat. Evert Bisschop Boele beschrijft de kenmerken en laat zien dat deze vorm van onderzoek een diep inzicht oplevert in de complexiteit van het dagelijks leven.

Etnografisch onderzoek is een heel eigen vorm van onderzoek. Het gaat niet om het opsporen van causale relaties en (meestal) ook niet om het ontwerpen van interventies of het aantonen van de effectiviteit daarvan, maar gaat daar in zekere zin aan vooraf. Een etnografisch onderzoeker probeert de werkelijkheid te begrijpen, en wel door in de huid van anderen te kruipen en te begrijpen wat die anderen beweegt. Het gaat in etnografisch onderzoek altijd om het perspectief van de onderzochte. Wat brengt het bespelen van een instrument mensen, vanuit hun eigen perspectief? Of: kunnen we begrijpen waarom sommigen geen instrument bespelen? Globaal gesproken, zegt de antropoloog Clifford Geertz (1972, 1973), stellen antropologen zich de simpele en tegelijk moeilijke vraag: 'What the hell is going on here?' Etnografie is interpretatief beschrijvend onderzoek. Het probeert te komen tot een plausible duiding van de leefwereld van 'de ander'.

Vormen van etnografische data

Etnografisch onderzoek werkt globaal genomen met drie vormen van data: observaties, interviews en documenten/artefacten ('dingen'). Die data zijn kwalitatief: het gaat niet om het verzamelen van getallen teneinde oorzaak-gevolgrelaties te berekenen. Getallen – tellen en meten – kunnen wel een rol spelen in etnografisch onderzoek: je kunt door te tellen beschrijven hoeveel uur per week bepaalde mensen gemiddeld een instrument bespelen, hoe groot de verschillen tussen individuen zijn, op hoeveel verschillende plekken dat gebeurt. Maar die gegevens vormen een hulpmiddel om iets te beschrijven, niet het doel.

Dikwijls wordt van de drie databronnen observatie als belangrijkste gezien. Wil je iets begrijpen van anderen, dan moet je kijken naar wat die anderen doen. Meestal gaat het daarbij om participerende observatie: de onderzoeker is geen 'fly-on-the-wall', maar participeert in het leven van de onderzochten. Hij doet mee, probeert niet alleen te zien, maar ook te horen, voelen, ruiken en proeven wat het betekent om het leven van die ander te leven. Dat kost tijd. Snelle etnografie bestaat niet; een vuistregel uit antropologisch etnografisch onderzoek is dat de onderzoeker minimaal een jaar lang participierend observeert.

Participerende observaties worden van oudsher vastgelegd in veldwerknotities. De onderzoeker houdt daarin nauwgezet bij wat hij meemaakt zodat hij dat later kan duiden. Tegenwoordig combineren onderzoekers dat vaak met audiovisuele vastlegging. Zo hoeven onderzoekers bij latere analyse van de data niet uitsluitend te vertrouwen op de veldwerknotities en het eigen geheugen.

Naast participerende observaties zijn interviews een tweede belangrijke vorm van data in etnografisch onderzoek. Gewoonlijk zijn dat geen (semi-) gestructureerde interviews, maar open interviews. De achterliggende

gedachte is dat de onderzoeker met (semi-)gestructureerde interviews teveel structuur oplegt, terwijl het onderzoek juist draait om de manieren waarop de onderzochte zijn eigen leven structureert. Interviews zijn vaak informeel en hebben vaak een narratief karakter.

Daarnaast verzamelt de onderzoeker tijdens het veldwerk documenten en dingen die in het dagelijks leven van de onderzochten een rol spelen. Die kunnen immers veel zeggen over de onderzochten: wie geïnteresseerd is in de musiceercultuur van anderen, doet er goed aan ook te kijken naar de gebruikte instrumenten, de aanwezigheid van een cd-verzameling, de manier waarop die verzameling in de kast staat, blogs of discussiesites over musiceerervaringen, het huishoudelijk reglement van de lokale fanfare of de website van de band waarin onderzochten spelen.

Analyse: op zoek naar duiding

De onderzoeker analyseert de verzamelde data (veldwerknooties en/of audio- en video-opnames; opnames of transcripties van interviews; documenten en artefacten) in samenhang. Die analyse gebeurt vaak volgens het model van de *Grounded Theory*, een onderzoekstraditie die zeer veel gemeen heeft met de etnografie. Het houdt in dat de onderzoeker data voorziet van codes die aanvankelijk nog heel dicht bij de ruwe data liggen, maar allengs, naarmate de interpretatie vordert, abstracter worden totdat uiteindelijk een abstracte, maar sterk in de empirie gewortelde duiding ontstaat: de ‘grounded theory’ van het onderzochte domein. Daarbij wordt in het begin de richting van de duiding vaak zeer open gelaten. De concrete onderzoeksvraag vormt zich vaak in de loop van de dataverzameling en -analyse.

Dataverzameling en data-analyse zijn dikwijls geen strikt gescheiden fases. Terwijl de onderzoeker data verzamelt, begint de analyse al, en die beginnende analyses bepalen op hun beurt ook weer het vervolg van de dataverzameling. Voor analyse van etnografische data gebruiken onderzoekers tegenwoordig dikwijls computerprogramma’s voor kwalitatieve data-analyse als NVivo of Atlas.Ti. Met deze programma’s kun je coderen en codesystemen beheren, maar ze voeren geen analyses uit. In de interpretatie van de data staat de onderzoeker zelf voortdurend aan het roer, de resulterende analyse is niet het resultaat van Atlas.Ti of NVivo, maar de duiding van de onderzoeker zelf.

Een voorbeeld: een etnografie van een shantymoor

Als voorbeeld van etnografisch onderzoek presenteer ik kort mijn eigen onderzoek naar een shantymoor, een koor dat zeemansliederen zingt. Ik was nieuwsgierig naar de betekenis van deze praktijk voor de deelnemers. De centrale vraag van het onderzoek was aanvankelijk dan ook: ‘Welke betekenis heeft het shantymoor in Veertienhuizen (een pseudoniem) voor zijn leden?’

Om dat te onderzoeken werd ik lid van het shantymoor. Ik zing elke dinsdagavond mee bij de repetities en participeer zoveel mogelijk in optredens en kooruitjes. Ik houd nauwgezet veldwerknooties bij, waarbij ik schrijf over wat ik zie (hoor, voel, ...), over mogelijke interpretaties daarvan, en ook over wat het met mij doet. Ik heb van enige tientallen repetities audio-opnames gemaakt en zal binnenkort nog een klein aantal video-opnames maken. Daarnaast interview ik alle circa 35 koorleden (interviews duren gemiddeld circa twee uur, worden afgenomen bij de leden thuis en hebben het karakter van een informeel gesprek) en verzamel ik documenten (gebruikte liedteksten, ledenblaadjes, e-mails, notulen van ledenvergaderingen) en dingen. Dat laatste doe ik vooral door ze te fotograferen en te beschrijven: de gebruikte koorleding, rekwisieten bij optredens, maar ook de inrichting van de repetitieruimte en ruimtes waar we optreden, et cetera.

Ik ben inmiddels het vijfde jaar van mijn parttime participerende observatie ingegaan. De dataverzameling is bijna compleet en uiteraard is in mijn hoofd en ook in mijn veldwerknooties de analyse al lang aan de gang, ook omdat ik regelmatig publiceer en presenteer over dit werk-in-uitvoering. Maar de intensieve analysefase, inclusief het coderen van de verzamelde data en het komen tot een analyse, zal dit jaar beginnen. Daarbij is, merk ik, mijn onderzoeksvraag ook aan het verschuiven. Waar ik eerst, nogal naïef, geïnteresseerd was in 'de betekenisgeving' door de shantymoorleden, ben ik nu meer geïnteresseerd in de manieren waarop het lukt om, ondanks de enorme verschillen in betekenisgeving in en tussen de leden van het koor, toch week in week uit weer een shantymoor te realiseren.

Vier discussiepunten

Ik stip tot slot graag vier actuele discussiepunten aan rond etnografisch onderzoek: ethiek, reflexiviteit, macht, en kunst.

Ethiek

Etnografisch onderzoek gaat over anderen en probeert inzicht te krijgen in het leven van anderen vanuit hun eigen perspectief. Maar over het algemeen hebben die anderen niet gevraagd om dat onderzoek, en als etnografisch onderzoeker vraag je veel van de onderzochten: je wilt inzicht in hun dagelijks leven, hun drijfveren en hun processen van betekenis- en zingingeving. Dikwijls word je met open armen ontvangen, maar desondanks geldt dat onderzoeksethiek hier van groot belang is. Dat geldt natuurlijk voor elk onderzoek, maar in etnografisch onderzoek in versterkte mate, omdat je zo diep graaft in andermans leven.

Drie ethische principes zijn hierbij van belang: informed consent, niet-schadelijkheid en eigenaarschap. Informed consent houdt in dat onderzochten moeten weten dat ze onderzocht worden – undercover etnografisch onderzoek

is in principe niet toegestaan – en daar ook toestemming voor moeten geven. In mijn onderzoek naar het shantymusiek wisten de leden dan ook vanaf het moment dat ik lid werd dat ik onderzoek deed naar het koor. Verder mogen onderzoeksresultaten niet schadelijk zijn voor de onderzochten. In de praktijk betekent dat soms dat je zaken die je waarneemt, niet expliciet kunt meenemen in bijvoorbeeld publicatie over het onderzoek. En bij eigenaarschap geldt bijvoorbeeld dat interviewopnames in principe het bezit van de geïnterviewde zijn. Geïnterviewden hebben recht op een kopie van opnames en/of transcripties, en hebben altijd het recht om hun interview terug te trekken. De onderzoeker moet dan opnames en transcripties vernietigen en kan ze niet langer als data meenemen in het onderzoek.

Reflexiviteit

Etnografie is een zwaar interpretatieve vorm van onderzoek. Dat betekent dat de onderzoeker sterk aanwezig is, niet alleen in de data-analyse (die geen neutraal proces is, maar een interpretatie door die ene individuele onderzoeker), maar ook in de dataverzameling. De onderzoeker beslist welke data worden geproduceerd, en door zijn aanwezigheid in het veld dat hij onderzoekt, beïnvloedt hij dat veld: het shantymusiek dat ik bestudeer, is onmiskenbaar beïnvloed door mijn aanwezigheid als onderzoeker. Dat is niet te vermijden en de enige uitweg is acceptatie daarvan, gecombineerd met een reflexieve houding waarbij de onderzoeker voortdurend zijn eigen positie in het onderzoek expliciteert. De reacties van mijn medekoorleden op mij als onderzoeker geven mij inzicht in hun leefwereld. In de analyse van mijn data moet ik, naast wat de data mij vertellen, voortdurend gespist zijn op de vraag wat ik van mijzelf in de data leg. Zoals mijn promotor Peter Alheit altijd zei: 'Data spreken niet – de onderzoeker spreekt.'

Omdat de onderzoeker zo present is in etnografisch onderzoek, is in de loop der tijd een etnografisch genre ontstaan dat auto-etnografie heet. Hierin verlegt de focus van het onderzoek zich van de onderzochten naar de onderzoeker zelf. Door te rapporteren en te interpreteren wat het onderzoek met de onderzoeker doet, geeft deze uit de eerste hand inzicht in processen van betekenisgeving. De keerzijde van dergelijk onderzoek is dat het bijzonder persoonlijk, impressionistisch en soms ook naar binnen gekeerd wordt – een goed voorbeeld daarvan is het artikel 'Wording Pictures' van Karen Scott-Hoy en Carolyn Ellis (2008). Omdat in auto-etnografisch onderzoek de onderzoeker zelf ook onderzoeksobject is, is deze stroming relevant voor onderzoekers die geïnteresseerd zijn in actieonderzoek/practitioner research, vooral ook vanwege de nog steeds doorgaande theoretische en methodologische debatten op hoog niveau over de auto-etnografie.

Macht

Macht is op twee manieren van belang in etnografisch onderzoek. Om te beginnen heeft etnografisch onderzoek zijn wortels in de culturele

antropologie, en daarmee in het koloniale tijdperk. De basis van de culturele antropologie werd gelegd in de vroege twintigste eeuw, onder meer door Malinowski (2013[1922]) aan wie de eerste explicitering van de participerende observatie wordt toegeschreven; en Malinowski bouwde voort op vele decennia van onderzoek door zowel veld- als bureau-onderzoekers. Met de dekolonisatie kwam er fundamentele kritiek op de culturele antropologie en etnografie: leidt etnografisch onderzoek niet tot ‘othering’, in de vorm bijvoorbeeld van exotisering van andere culturen? Wie zegt dat de onderzoeker het recht heeft zich het perspectief van de ander toe te eigenen? En welke zeggenschap hebben de onderzochten over de resultaten van het onderzoek? De debatten over ethische kwesties en reflexiviteit zijn enorm gestimuleerd in dit postkoloniale debat.

Maar macht is niet alleen een methodologische en ethische kwestie. Het is ook zelf een belangrijk onderwerp van etnografisch onderzoek. De onderzoeker zoekt naar het perspectief van de onderzochten, maar dat perspectief is niet machtsneutraal: het is voor een deel ook het resultaat van de machtsverhoudingen in de samenleving waarvan de onderzochten deel uitmaken. Etnografisch onderzoek is een krachtige methodologie om van binnenuit zichtbaar te maken hoe machtsverhoudingen inwerken op het dagelijks leven: wie gebruikt welke woorden en waar komen die woorden vandaan? Wie heeft recht van spreken en van handelen in de onderzochte praktijk en op grond waarvan? Etnografisch onderzoek heeft daarmee een uitgesproken kritisch potentieel (zie bijvoorbeeld Perkins, 2013), dat vervolgens vooral moet worden ingezet vanuit een voortdurende reflexieve houding jegens de machtspositie die de onderzoeker zelf tegenover de onderzochten en in de samenleving inneemt.

Kunst

Ten slotte is kunst een belangrijk thema in etnografisch onderzoek, opnieuw op twee manieren: als object van etnografisch onderzoek en in methodologisch opzicht. Etnografisch onderzoek naar kunst wordt al vanaf het ontstaan van de discipline veel verricht. Dikwijls wordt kunst dan niet apart onderzocht, maar als onderdeel van de totale onderzochte realiteit, waarbij het belang van kunst voor de onderzochten als bijvoorbeeld expressiemiddel, als drager van rituelen, als vrijplaats en broedplaats, in beeld wordt gebracht.

De discipline waaruit ik stam, de etnomusicologie, is de verzelfstandiging tot een aparte discipline van onderzoek naar ‘music-in-culture’ of ‘music-as-culture’. Het is ontstaan als een combinatie van musicologie en culturele antropologie, met participerende observatie als de leidende vorm van dataverzameling. De etnomusicologie heeft inmiddels een lange staat van dienst en leverde belangrijke onderzoekers als Alan Lomax (‘cantometrisch’ onderzoek waarin de relatie tussen zangstijl en cultuur wordt onderzocht), Alan Merriam (belangrijke inzichten over de functies van muziek), Bruno Nettl (die onder meer een etnografische studie van Amerikaanse conservatoria

schreef), Gilbert Rouget (baanbrekend overzicht van muziek en trance), Steven Feld ('acoustemology'-onderzoek naar de relatie tussen muziek en omgevingsgeluid) en de Nederlander Jaap Kunst, bekend van zijn studies van de muziek in toenmalig Nederlands-Indië en de man die de term 'etnomusicologie' internationaal geaccepteerd kreeg.

Etnografisch onderzoek naar kunst leidde ertoe dat er meer en meer geëxperimenteerd werd met vormen van onderzoek waarin kunstbeoefening door de onderzoeker zelf een centrale vorm van dataverzameling werd, en de resultaten daarvan onderdeel werden van de onderzoeksresultaten. Zeker in combinatie met de toenemende reflexiviteit en de opkomst van de auto-etnografie ontstaat er de laatste decennia een interessant domein van 'arts-inspired' en zelfs 'arts-based' etnografisch onderzoek dat grenst aan het domein van artistiek onderzoek (zie voor een overzicht Knowles & Cole, 2013). Het heeft voor artistiek onderzoek ook een meerwaarde: artistiek onderzoek kan voor diepgaande discussies over reflexiviteit en over machtsposities in onderzoek juist bij de etnografie te rade gaan.

Tot slot

Etnografisch onderzoek is kwalitatief interpretatief onderzoek naar het perspectief van de ander via participerende observatie, open interviews en de bestudering van documenten en artefacten. Volwaardig etnografisch onderzoek kost veel tijd, is intensief en vraagt veel reflexiviteit van de onderzoeker. Het is niet iets dat je er even bij doet; en het is (daardoor) ook duur. En het is voortdurend in beweging, zoals de debatten rond ethiek, reflexiviteit, macht en kunst in de etnografie laten zien.

Maar als het goed gedaan wordt, biedt het een diepe blik in de complexiteit van het dagelijks leven van anderen en onszelf, die moeilijk op andere manieren te genereren zijn. Een voorbeeld van dergelijk onderzoek in cultuurparticipatie is hierboven al aan de orde geweest. De blog 'Nieuwe cultuuruitingen' op de website van het LKCA kan wellicht gezien worden als een vorm van 'ethnography-light'. Voor cultuureducatie is bijvoorbeeld Patricia Shehan Campbells studie *Songs in Their Heads* (2010) een voorbeeld. Zij onderzoekt de relatie tussen het muzikaal gedrag van kinderen buiten school (bijvoorbeeld op het schoolplein) en het binnenschoolse muziekonderwijs.

Naast volwaardig etnografisch onderzoek bestaat er ook etnografisch geïnspireerd onderzoek, waarin een onderzoeker bijvoorbeeld kortere periodes van (participerende) observaties of open interviews met een onderzoeksontwerp integreert. Vooral in cultuureducatief onderzoek biedt dat kansen om de empirische gegrondheid van het onderzoek te versterken. Etnografisch onderzoek is daarmee een krachtig ijkpunt voor andere vormen van onderzoek, en ook een inspiratiebron waar het gaat om de fundamentele

interesse in de leefwereld van anderen, hun waarden, hun perspectief op de werkelijkheid, hun context, hun manieren van betekenis- en zingeving. Het relativeert het belang van de onderzoeker en geeft het woord aan de onderzochten. Dat is voor mij de grootste waarde ervan.

Evert Bisschop Boele is
bijzonder hoogleraar Betekenis
van Cultuurparticipatie aan de
Erasmus Universiteit Rotterdam
en lector Kunsteducatie aan de
Hanzehogeschool Groningen.
E e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl

Literatuur

Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press.

Geertz, C. (1972). Deep play: Notes on the Balinese cockfight. *Daedalus*, 101(1), 1-37.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.

Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. London: Sage.

Malinowski, B. (2013[1922]). *Argonauts of the western pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge.

Perkins, R. (2013). Learning cultures and the conservatoire: An ethnographically-informed case study. *Music Education Research*, 15, 196-213.

Scott-Hoy, K., & Ellis, C. (2008). Wording pictures: Discovering heartfelt autoethnography. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 127-140). London: Sage.

Handelings- onderzoek: puzzelen met publieksbereik

Wim Burggraaff en Mieke Klaver

Wim Burggraaff en Mieke Klaver interviewden bewoners van een Haagse flat over hun vrijetijdsbesteding en culturele beleving. In dit artikel leggen ze uit hoe handelingsonderzoek een goed instrument kan zijn om participatie in beweging te zetten.

'Zowel het aanbod van cultuur als het bezoek is tussen 2009 en 2016 in de meeste cultuursectoren toegenomen. Vooral het bezoek aan tentoonstellingen in musea en films laten een flinke groei zien in het aantal bezoeken. (...) Dat laat onverlet dat er doelgroepen zijn die we minder goed bereiken. Het publiek van een aantal klassieke podiumkunsten vergrijsjt. Het cultuurbeleid moet bij de tijd blijven om meer mensen, vooral ook jongere generaties aan te spreken met andere verhalen en cultuurvormen. Dat zal de komende jaren een aandachtspunt zijn in het cultuurbeleid.' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2018, p. 7)

Dit citaat uit de recente cultuurbrief *Cultuur in een open samenleving* beschrijft een taaie controversie van ons cultuurbeleid: ondanks vele interessante initiatieven trekken een aantal klassieke cultuurvormen nog steeds een grijs, hoogopgeleid en weinig cultureel divers publiek.

Dat culturele instellingen moeite hebben om nieuw en divers publiek te bereiken heeft voor een groot deel te maken met de manier waarop we begrippen als 'cultuur' en 'kunst' geframed hebben en hoe we omgaan met fenomenen als 'schoonheid' en 'betekenis' in ons dagelijks leven. Daar hebben we ongeveer een eeuw geleden een aantal specifieke vormen voor bedacht, zoals het museum en de schouwburg. Het is tijd om met een nieuwe blik naar ons culturele leven te kijken. Er zijn mogelijk nieuwe manieren om met schoonheid en betekenis om te gaan, en deze hoeven niet voor alle mensen hetzelfde te zijn.

Culturele beleving

In een flat in een Haagse stadswijk hebben we onderzoek gedaan naar thema's die spelen bij culturele beleving van de bewoners. Het onderzoek richtte zich op het culturele leven van wijkbewoners dat je nauwelijks terugziet in de statistieken van cultuurbezoek of cultuurbeoefening. Het vertrekpunt was hun dagelijks leven. Het ging er niet om het huidige aanbod (voorstellingen, tentoonstellingen, lesaanbod enzovoort) beter proberen te vermarkten, maar om een beter begrip te verkrijgen van de brede culturele praktijk van de wijkbewoners.

We gingen in gesprek met bewoners van een flat aan de rand van Den Haag. De gesprekken gingen over wat mensen in hun vrije tijd doen, wat hen bezighoudt en wat ze mooi en belangrijk vinden. In dezelfde flat hebben we ook twee interventies opgezet en uitgevoerd, met als startpunt de verhalen van de flatbewoners over 'schoonheid' en 'betekenis'. Zo maakten we de brug van onze bevindingen uit de interviews en observaties naar de professionele praktijk.

Ons onderzoek geeft een beter zicht op het culturele leven van de flatbewoners en legt daarmee de basis voor een nieuw frame voor

cultuurparticipatie.¹ Hiermee willen we een impuls geven aan beleidsmakers en professionals in het culturele veld.

Met ons onderzoek sluiten we aan bij een aantal onderzoekstradities. Hieronder werken we een daarvan, handelingsonderzoek, ook wel actieonderzoek genoemd, verder uit.

De methode van handelingsonderzoek

Handelingsonderzoek kent een breed en veelkleurig palet van verschijningsvormen. De oorsprong ligt deels in het vormingswerk in buurten, in de bevrijdingstheologie, in democratiseringsbewegingen in Latijns-Amerika en in (pedagogisch) onderwijsonderzoek.

Het gaat om lerend onderzoek op basis van een interventie in de praktijk. Belangrijke kenmerken (Boog, 1999; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014) zijn de focus op verandering en verbetering van de (sociale) praktijk van de onderzochten en hun gelijkwaardige deelname aan het onderzoek. Het is daarmee een vorm van participatief onderzoek (Boog, 2007).

Deze vorm van onderzoek benut bekende methoden van dataverzameling (Van Lieshout, Jacobs, & Cardiff, 2017), zoals interviews, focusgroepen, participerende observatie en vragenlijsten, maar kenmerkend voor handelingsonderzoek is dat daaraan een participatieve interventie vooraf gaat, en geen klassiek onderzoeksdesign. Hierin komen onderzoekers en onderzochten gezamenlijk tot ervaringen en de bijbehorende verhalen. Interventies met een creatief karakter (bijvoorbeeld door het gebruik van beeld, dans of theater) raken dikwijls ook aan een diepere laag van belichaamde kennis en openen daarmee ruimte voor nieuwe betekenisgeving (Van Rosmalen, 2002).

Ook de methoden van data-analyse liggen in het verlengde van de bekende vormen van dataverzameling binnen het kwalitatief en kwantitatief onderzoek.

Vanwege de nadruk op leren en het bewerkstelligen van verandering bij deelnemers gebruiken leraren, verpleegkundigen en andere professionals in de zorg en sociaal werkers deze methode vaak. Ze is ook heel geschikt voor de domeinen cultuureducatie en cultuurparticipatie.

Handelingsonderzoek is een vorm van praktijkgericht onderzoek zoals vooral toegepast binnen de lectoraten in het hbo. Voorbeelden voor cultuureducatie zijn dan ook vooral te vinden in de onderzoeksagenda's van de op educatie gerichte lectoraten aan de kunstvakhogescholen en het onderzoek binnen de master kunsteducatie (Hoekstra & Groenendijk, 2016). Daarnaast worden ook een aantal handelingsonderzoeken naar cultuurparticipatie plaats.

1 In ons onderzoek gebruiken we een brede definitie van cultuurparticipatie, die zowel de productie als consumptie van cultuur kan omvatten (zie ook Bisschop Boele, 2017).

Een mooi voorbeeld is het Britse programma 'Creative People and Places', dat zich richt op plekken waar mensen wonen die laag scoren op cultuurdeelname. De 21 projecten die zij steunen, zijn opgezet als actieonderzoek (zie www.creativepeopleplaces.org.uk/).

Op basis van gevonden praktijken en verhalen van de flatbewoners hebben we vernieuwende vormen van cultuurparticipatie (interventies) ontworpen. Handelingsonderzoek past hier heel goed, omdat we de interventies samen met de flatbewoners (de onderzochten) hebben opgezet en ook uitgevoerd (Boog, 2007). Deze aanpak zorgde er bovendien voor dat we als onderzoekers en onderzochten een gemeenschappelijke taal spraken (Kemmis et al., 2014). Hiermee kunnen we concreet invulling geven aan de doelstelling van ons onderzoek, namelijk adviezen formuleren voor publieksbereik voor beleidsmakers en professionals in het culturele veld.

Hieronder werken we de twee interventies verder uit:

1. *De flatpuzzel*: een participatie-experiment vanuit de leefwereld van de bewoners
2. *De Flat*: een theatervoorstelling als afsluitende activiteit van ons veldwerk in de flat, een verbeelding van de leefwereld van de bewoners

Interventie 1: Flatpuzzel

Halverwege de onderzoeksperiode ontstond het idee om een legpuzzel in te zetten als interventie en onderdeel van ons onderzoek in de flat. In een aantal interviews was naar voren gekomen dat bewoners legpuzzels maakten. 'Puzzelen, dat is het enige wat ik nog weleens leuk vind. Maar dat is omdat ik mijn hoofd dan op niks hoeft te zetten', vertelde Mirjam (53).

In handelingsonderzoek is het belangrijk om de onderzochten, in dit geval de flatbewoners, te betrekken bij de opzet en uitvoering van de interventie. Daarom zochten we contact met deze Mirjam en vroegen we haar om de supervisie over de puzzel op zich te nemen. Ze was meteen enthousiast en voelde zich mede-eigenaar van de interventie.

We namen een foto van de flat als uitgangspunt voor de legpuzzel. De puzzelrand legden we zelf, maar de overige stukjes werden verdeeld: ieder huishouden kreeg er acht. De puzzelstukjes werden in envelopjes gestopt en verdeeld over de 72 brievenbussen (zie schema 1). Alle bewoners werden per brief uitgenodigd hun stukjes te komen leggen. Daarna wachtten we, met enige spanning, op de respons. De flat was aan zet. Van maandag tot vrijdag kwam er een tafeltje in de hal waarop bewoners de puzzelstukjes konden leggen. Op vrijdagmiddag organiseerden we een feestelijke bijeenkomst met verloting. Het werd een verrassend groot succes. Vanaf dag één gingen de flatbewoners aan de slag met de puzzel. Uiteindelijk leverden 65 van de 72 huishoudens een bijdrage (zie schema 2).

Schema 1. Puzzelstukjes per huisnummer

Elk stukje werd opgenomen in een schema; zo werd zichtbaar welk huishouden er meedeed.

1366	1368	1370	1372	1374	1376
1354	1356	1358	1360	1362	1364
1342	1344	1346	1348	1350	1352
1330	1332	1334	1336	1338	1340
1318	1320	1322	1324	1326	1328
1306	1308	1310	1312	1314	1316
1294	1296	1298	1300	1302	1304
1282	1284	1286	1288	1290	1292
1270	1272	1274	1276	1278	1280
1258	1260	1262	1264	1266	1268
1246	1248	1250	1252	1254	1256
1234	1236	1238	1240	1242	1244

Schema 2. Participatie

Dit schema laat zien welke mensen er meededen (gearceerde vlakjes). De verwachting was dat mensen, die niet aan de interviews wilden meedoen, ook niet wilden participeren in de legpuzzel (**vette** nummers). Bij twee van de negen huisnummers was dit het geval, terwijl zestien anderen die niet mee wilden doen met de interviews, wel deelnamen aan de puzzel. Een aantal bewoners reageerde niet of was bijvoorbeeld op vakantie (witte vlakjes).

1366	1368	1370	1372	1374	1376
1354	1356	1358	1360	1362	1364
1342	1344	1346	1348	1350	1352
1330	1332	1334	1336	1338	1340
1318	1320	1322	1324	1326	1328
1306	1308	1310	1312	1314	1316
1294	1296	1298	1300	1302	1304
1282	1284	1286	1288	1290	1292
1270	1272	1274	1276	1278	1280
1258	1260	1262	1264	1266	1268
1246	1248	1250	1252	1254	1256
1234	1236	1238	1240	1242	1244

Naast deze kwantitatieve analyse van de deelname hebben we ook via observaties en informele gesprekken de reacties van de deelnemers vastgelegd. De puzzel was de aanleiding voor diverse nieuwe ontmoetingen. 'U bent mijn buurvrouw, maar ik heb nog nooit met u kennismemaakt', zei een van de bewoners tegen een medepuzzelaar. Haar viel de Amsterdamse tongval van haar buurvrouw op, die had zij zelf ook. Tijdens de verloting waren er veel vergelijkbaar positieve reacties: 'Komen er meer van dit soort activiteiten?' en 'Is de puzzel te koop?'. In het winkelcentrum omhelsde een flatbewoonster een van de onderzoekers: 'U bent toch van die puzzel? Ik vond het zo geweldig!' De puzzel hangt, op verzoek van de bewoners, nu ingelijst in de hal van de flat. Als symbool van de kracht van een eenvoudige en verbindende activiteit.



Interventie 2: De Flat

Uitgangspunt bij deze interventie was om de leefwereld van de flatbewoners te verbeelden, waardoor zij letterlijk iets terugkregen van zichzelf en de eigen verbeeldingskracht geprikkeld zou worden. Mogelijk leverde dat nieuwe en onverwachte verbindingen op tussen de verschillende leefwerelden van de bewoners.

Samen met de stadsprofessional (een expert in sociaal-culturele activiteiten en interventies in de stedelijke context) die al bij het onderzoek betrokken was, werkten twee kunstenaars uit de buurt gedurende vier maanden aan de interventie. Gekozen werd om een voorstelling te maken die was geïnspireerd op de uitkomsten van de interviews.



Werkproces

Ook nu was de opzet van de interventie een coproductie van de onderzoekers, de kunstenaars en de flatbewoners (de onderzochten). De kunstenaars kregen verhalen van flatbewoners mee die we hadden opgetekend tijdens ons veldwerk in de flat. Daarnaast gingen ze zelf contacten leggen met verschillende bewoners. In een logboek deden we gedurende de voorbereidingen verslag van het proces en de uitkomsten van contacten met bewoners.

De kunstenaars zochten contact met het buurthuis schuin tegenover de flat. Een groep oudere autochtone bewoners van de flat had dit opgezet. Een leidende figuur in het buurthuis was enthousiast over het idee om een voorstelling te maken. Hij zou brieven aan de bewoners schrijven en ze uitnodigen voor een bijeenkomst waar bewoners ideeën konden bespreken. Helaas werd deze sleutelfiguur geveld door een ernstige, terminale ziekte. Een kleine groep bewoners stelde daarom voor het project in de ijskast zetten, omdat zij het in deze omstandigheden ongepast vonden om het project door te laten gaan. Na enige aarzeling besloten we toch vast te houden aan onze planning.



Een aantal citaten uit interviews met bewoners hingen we op in de hal van de flat. Een van de bewoners, die haar eigen uitspraak zag hangen, begon spontaan te breien aan een sjaal, die uiteindelijk in de voorstelling gebruikt werd: 'Ja ik kan alleen maar dassen breien hoor. Ik barst van de dassen. Alle kleurtjes' Carla (61).

Op basis van de citaten hebben de kunstenaars in de aanloop naar de voorstelling diverse activiteiten, workshops en huisbezoeken gedaan. Dit leverde nieuwe input en contacten op. Op basis daarvan is een script geschreven. Tien bewoners werkten actief mee aan de voorstelling.

Bij sommige bewoners bleef weerstand bestaan, zoals dit logboekfragment laat zien. Het is ongeveer een week voor de voorstelling en we zitten met acht personen beneden bij de brievenbussen in de hal van de flat:

Af en toe komen bewoners voorbij. Sommige kijken wat verstoord, omdat ze niet bij hun brievenbus kunnen. Op de vraag of ze dinsdag (de avond van de voorstelling) komen, reageren de meesten aarzelend. Buiten hoor ik een chagrijnig kijkende oudere vrouw op een fiets zeggen: 'Kan jij de twee wijven niet rustig krijgen?' Een passerende bewoonster geeft aan dat dinsdagavond geen handige avond is want 'zeker tien man zitten daar' (ze wijst met haar hoofd richting het buurthuis). Dinsdagavond is kaartavond. Hoe laat dan? vragen we. Kunnen ze dat niet een keer skippen? 'Nee! Die kaartavond gaan ze niet overslaan!'

Een week voor de voorstelling kreeg elke bewoner een persoonlijke uitnodiging in de brievenbus en hingen we affiches op elke etage bij de lift. Na één dag was het affiche op de vierde etage verdwenen... Een boze bewoner?

Voorstelling

De voorstelling, die op etages in de flat plaats vond, werd bezocht door zo'n veertig mensen. We hadden het bewust klein gehouden en vrijwel geen 'externen' uitgenodigd, het was bedoeld voor de flat. Dat de interventie intens was beleefd bleek uit de nagesprekken. Een van de bewoners sprak ons aan: 'Ik wil mijn excuses aanbieden, ik stond in het begin zeer negatief tegenover dit alles. Maar het is zo onverwacht mooi, ik heb veel dingen gehoord die ik niet wist. Bedankt daarvoor.'

Ook mensen die er niet waren, voelden zich betrokken, zo bleek in de week na de voorstelling toen we het fotoboek van de voorstelling naar de flat brachten. We werden uitgenodigd bij een van de bewoners die niet bij de voorstelling was. Hij zei stellig dat we de voorstelling 'echt verkeerd gepland' hadden, want dinsdagavond was de kaartavond in het buurthuis en daardoor kon hij helaas niet komen. Hij had er wel goede verhalen over gehoord...



Ons oog viel op de deur naar de slaapkamer met daarop een van de posters die we voor de voorstelling gemaakt hadden. Het was zijn eigen uitspraak 'Ik ben geen televisiemán'. Hij vertelde: 'Ja, die heb ik meegepikt, ik vond hem zo leuk en ook die mooie poster van de flat. Die heb ik in mijn slaapkamer opgehangen!' Het raadsel van de verdwenen poster op de vierde etage was daarmee opgelost.

Conclusie en discussie

Op basis van de begrippen schoonheid en betekenis hebben we twee interventies opgezet en uitgevoerd met en voor flatbewoners in Den Haag. Het

ging om spel (als activiteit) en theater. In beide interventies lag de focus op het samen leven in de flat. Van onze participerende observatie, informele gesprekken en reflectie van de betrokken kunstenaars hebben we regelmatig verslag gedaan in ons logboek. Daarnaast hebben we het aantal deelnemers per interventie in kaart gebracht.

Als reflectie op het samen leven in de flat konden we bij de deelnemers op een aantal punten indicaties van veranderingen waarnemen. We geven drie voorbeelden op basis van de indeling van Kemmis en collega's (2014):

- *Sayings*: verandering in wat deelnemers zeggen en denken, en in de begrippen waarmee ze betekenis geven aan hun wereld
Uitspraak van een flatbewoner na afloop van de voorstelling: 'Ik wil mijn excuses aanbieden, ik stond in het begin zeer negatief tegenover dit alles. Maar het is zo onverwacht mooi, ik heb veel dingen gehoord [over mede-flatbewoners] die ik niet wist. Bedankt daarvoor.'
- *Doings*: verandering in wat deelnemers doen en de randvoorwaarden die dat doen mogelijk maken
Drie maanden na de voorstelling vertelde een van de flatbewoners: 'Er hangt nu allemaal kerstversiering beneden in het portiek. Zo leuk! Die was er voorgaande jaren niet. Ik denk dat het komt door die dingen die jullie georganiseerd hebben.'
- *Relatings*: verandering in hoe deelnemers in relatie tot anderen staan en de manier waarop ze met anderen en de wereld communiceren
'Mevrouw (..) vindt het puzzelproject heel leuk. Het brengt mensen bij elkaar. Zo vertelde een vriendin van haar uit de flat bijvoorbeeld hoe ze in gesprek kwam met een jonge vrouw uit de flat. Toen ze gebogen stond over de puzzel zei de jonge vrouw: u komt vast uit Amsterdam. Ze herkende het accent. En vervolgens hadden ze een leuk gesprekje.'

Deze interventies kunnen dus bijdragen aan het bouwen of versterken van een gemeenschap, zoals een flat. Daarnaast leveren de interventies ook inzichten op voor culturele professionals en beleidsmakers die zich richten op het bereiken van nieuw publiek. Per interventie vatten we de opbrengsten kort samen.

De flatpuzzel was een vrij simpele interventie met een groot aantal deelnemers. Ze vergde weinig inspanning; mensen hoefden alleen puzzelstukjes aan te leggen. Toch was deze schijnbaar simpele interventie van betekenis voor verbindingen in de flat, ook omdat het over samen leven in de flat ging. Er vonden nieuwe ontmoetingen plaats en er was een duidelijke vraag naar 'meer'. Hieruit spreekt een behoefte aan verbondenheid.

Hetzelfde kwam naar voren tijdens de interviews. Het belang van sociale activiteiten kwam in vrijwel alle gesprekken ter sprake, variërend van het bijwonen van een kerkdienst met koffie na afloop, tot samen een dvd kijken of bezoek aan een evenement in de wijk.

- Koppeling van een laagdrempelige, herkenbare (spel)activiteit aan een herkenbare en verbindende identiteit van de groep beoogde deelnemers maakt grote deelname mogelijk.
- Een ambassadeur kan helpen om deelname aan een activiteit die aansluit op de leefwereld van de beoogde deelnemers te vergroten.
- Deelname aan een activiteit die aansluit op de leefwereld van de beoogde deelnemers maakt nieuw of intensivering van sociaal contact mogelijk en voorziet daarmee in een behoefte van deelnemers.

Bij de voorstelling *De Flat* was de deelname minder groot. Deelname vergde hier aanzienlijk meer inspanning. Het proces was gebaseerd op cocreatie en zowel de voorbereiding als de uitvoering waren intensief en kostten veel tijd. Het vroeg ook meer van de deelnemers. Mensen werden via de voorstelling even onderdeel van elkaars leefwereld en waardeerden dat ook. Uit de reacties bleek dat mensen zeker in elkaars leefwereld geïnteresseerd zijn.

- Koppeling van een niet per se herkenbare culturele (spel)activiteit aan een herkenbare en verbindende identiteit van de groep beoogde deelnemers maakt deelname mogelijk.
- De verbeelding van de verhalen van (een deel van) een groep van beoogde deelnemers maakt nieuw of intensivering van sociaal contact mogelijk en voorziet daarmee in een behoefte van deelnemers.

Dergelijke interventies gaan niet vanzelf. Ze vragen om een intensieve voorbereiding en tijdsinvestering. Ook vraagt men zich weleens af of deze interventies wel 'duurzaam' zijn. Met andere woorden: is het al die moeite wel waard? Wij denken van wel. Aansluiting op de ervaringen van 'schoonheid' en 'betekenis' vergroot het begrip van de leefwereld van potentiële deelnemers van cultuuractiviteiten. Door voort te borduren op de verhalen van de bewoners bouw je aan een connectie. Het geeft programmamakers van culturele instellingen de mogelijkheid tot het aangaan van verbindingen met (toekomstig) publiek vanuit hun eigen motieven. Bovendien zijn er indicaties dat deze manier van werken verandering teweeg kan brengen in het praten, doen en de onderlinge relaties van mensen.

Wim Burggraaff is docent en onderzoeker aan de Haagse Hogeschool.
E W.Burggraaff@hhs.nl

Mieke Klaver is docent en onderzoeker aan de Haagse Hogeschool.
E a.m.klaver@hhs.nl

Literatuur

Bisschop Boele, E. (2017). *Op zoek naar de betekenis van cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.

Boog, B. (1999). Handelingsonderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 214-232). Amsterdam: Boom.

Boog, B. (2007). Handelingsonderzoek of Action Research. *KWALON*, 12(1), 13-19.

Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2016). Onderzoek in de masteropleiding kunsteducatie: een stand van zaken. *Cultuur+Educatie*, 44, 77-90.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer Science & Business Media.

Lieshout, F. van, Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek: Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Assen: Van Gorcum.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018). *Cultuur in een open samenleving*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Rosmalen, J. van. (2002). *Het woord aan de verbeelding. Spel en kunstzinnige middelen in het sociaalagogisch werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties¹

Emiel Heijnen

In ontwerponderzoek gaan theorievorming en het verbeteren van de praktijk hand in hand. Emiel Heijnen beschrijft wat erbij komt kijken en wat het oplevert.

- 1 Dit is een Nederlandstalige bewerking en actualisering van een tekst die eerder gepubliceerd is in E. Heijnen (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

Ontwerponderzoek is een relatief jonge, maar steeds bekender wordende benadering in onderwijsonderzoek (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018). Het richt zich op het systematisch bestuderen van onderwijsinnovaties, waarbij theorievorming en het verbeteren van de praktijk hand in hand gaan.

Door de ontwerpende karakteristiek (er wordt iets nieuws bedacht, gemaakt en uitgetest) heeft ontwerponderzoek een creatief aspect, en zou je daarom deze vorm van onderzoek ergens in het schemergebied tussen sociaalwetenschappelijk en artistiek onderzoek kunnen plaatsen. Maar waar artistiek onderzoek vooral 'toebehoort' aan de kunstensector, wordt educatief ontwerponderzoek domeinbreed toegepast, bijvoorbeeld door onderwijskundigen die hybride leeromgevingen willen ontwikkelen tussen school en bedrijfsleven (Cremers, Wals, Wesselink, & Mulder, 2016) of door onderzoekers die online zelfstandig leren bij taalonderwijs willen bevorderen (Moreno & Kilpatrick, 2018). Voor onderzoekers in kunsteducatie is ontwerponderzoek aantrekkelijk, omdat het een appèl doet op zowel systematisch als creatief denken, het theoretisch en praktijkgericht is, en omdat de onderzoeker een bijzondere samenwerking aangaat met actoren uit de kunsteducatieve praktijk.

Achtergrond

Brown (1992) en Collins (1992) gelden als voorgangers van educatief ontwerp-onderzoek. Met hun zogeheten 'ontwerpexperimenten' testten en verbeterden ze educatieve prototypen op basis van principes en ideeën uit eerder onderzoek. Brown (1992) beschouwde dit als een alternatieve methode voor het gangbare onderzoek naar leerprocessen. Tot dat moment vond onderzoek naar leren vooral plaats in gecontroleerde, kunstmatig ontworpen laboratoriumomgevingen. Brown en Collins verplaatsen het educatieve onderzoek van het laboratorium naar 'the blooming, buzzing confusion of inner-city classrooms' (Brown, 1992, p. 141). Zij stellen dat onderzoek in deze levensechte contexten ons belangrijke theoretische inzichten over leren kan verschaffen, die studies met gecontroleerde variabelen niet kunnen bieden.

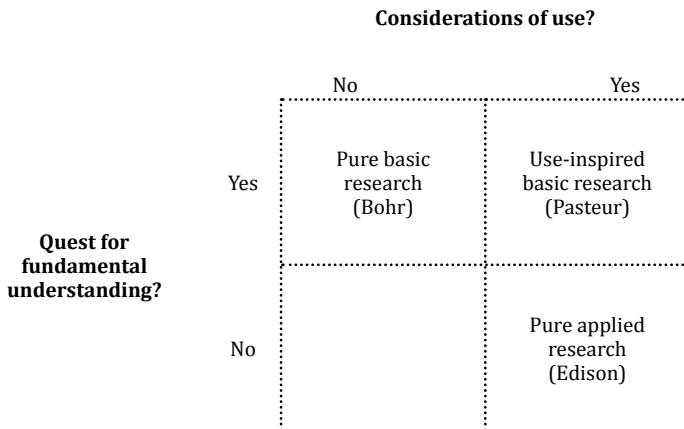
Deze benadering van onderwijsonderzoek sluit aan bij de opkomst van het gesitueerde perspectief op onderwijs en leren in de onderwijspsychologie (Greeno, Collins, & Resnick, 1996). Hierbij wordt leren gezien als een sociale activiteit die beïnvloed wordt door de context waarin het plaatsvindt en de wijze van interactie tussen participanten. Ontwerpexperimenten richten zich dus juist op deze gesitueerde praktijken, om specifieke leersituaties in al hun complexiteit te kunnen bestuderen. Meer recent is ontwerponderzoek de gangbare term geworden voor dit soort onderzoek (Bakker, 2018; Barab, 2014; McKenney & Reeves, 2012).

Definitie en positionering

Nieveen definieert ontwerponderzoek als 'de systematische studie van het analyseren, ontwerpen en evalueren van onderwijsinterventies, om complexe onderwijsproblemen op te lossen waarvoor geen kant-en-klare oplossingen beschikbaar zijn en om inzicht te krijgen in de belangrijkste ontwerpprincipes' (2009, p. 89). De term interventies kan betrekking hebben op leer- of onderwijsactiviteiten, organisatorische of technologische ingrepen in educatieprocessen. Het Design-Based Research Collective benadrukt wel dat ontwerponderzoek meer zou moeten behelzen dan alleen het ontwerpen en testen van interventies: 'Interventions embody specific theoretical claims about teaching and learning, and reflect a commitment to understanding the relationships among theory, designed artifacts, and practice' (2003, p. 6). Goed ontwerponderzoek levert dus declaratieve kennis (principes, concepten, definities) en procedurele kennis (toepassing in de praktijk) op.

De academische wetenschappelijke positie van ontwerponderzoek is toe te lichten met het model van Stokes (1997), waarin drie exemplarische onderzoekspraktijken in een kwadrant staan (zie figuur 1). Stokes positioneert daarin de praktijk van chemicus en microbioloog Louis Pasteur als een alternatief tussen puur fundamenteel onderzoek zoals uitgevoerd door theoretisch natuurkundige Niels Bohr en het toegepaste onderzoek van uitvinder Thomas Edison. Pasteur combineerde beide aanpakken. Hij wilde algemene wetenschappelijke inzichten vaststellen over bacteriologische processen, maar maakte deze ook direct toepasbaar voor onder meer de conservering van melk en de bestrijding van hondsdolheid. Ontwerponderzoek wordt vaak gepositioneerd in dit 'Pasteur-kwadrant' (Barab, 2014; Van Aken, 2011).

Figuur 1. Kwadrantmodel van wetenschappelijk onderzoek (Stokes, 1997, p. 73)



Ontwerponderzoek richt zich op interventies in specifieke leercontexten die daarbij beschouwd worden als integrale en betekenisvolle verschijnselen (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006). Deze benadering betekent dat het onderzoek geen statistische, contextvrije generalisatie toelaat, maar is gericht op analytisch redeneren (Yin, 2009): contextspecifieke resultaten zijn wel te vertalen naar ontwerpprincipes die in vergelijkbare contexten zijn te repliceren.

Vanuit een filosofisch perspectief past het Pasteur-kwadrant in een *pragmatische* visie op onderzoek (Barab & Squire, 2004; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). De ontologie (zijnsleer) van het pragmatisme is gebaseerd op de sociale interactie in specifieke, levensechte contexten; 'de waarheid' staat niet vast, maar verandert mee met de inzichten van de samenleving. De epistemologie (kennisleer) van het pragmatisme is erop gericht te weten hoe je met succes in die contexten kan opereren. Filosoof en psycholoog John Dewey, een van de grondleggers van de pragmatische benadering, betoogt dat kennis zowel is geconstrueerd als geworteld in de realiteit, omdat kennis zich vooral openbaart in menselijk handelen en vervolgens in symbolische zin (Biesta & Burbules, 2003). Ontwerponderzoek wordt in deze pragmatische traditie geplaatst, omdat kennisverwerving hierin wordt gezien als een interactief proces tussen onderzoekers en praktijkmensen. Ontwerponderzoek geldt alleen als geslaagd wanneer het de theorie vooruit helpt én de waarde ervan in lokale contexten wordt aangetoond (Barab & Squire, 2004). Cobb en collega's (2003, p.10) zeggen het superbeknopt: 'The theory must do real work.'

Wicked problems

Wanneer is ontwerponderzoek geschikt? Volgens Kelly (2009, p. 76) is dat het geval wanneer er sprake is van 'wicked problems'. Bij dit begrip, dat zich nog het beste als 'netelige kwesties' laat vertalen, gaat het om open problemen die elementen bevatten die hun oplossing frustrerend of mogelijk onbereikbaar maken. In de context van educatie concretiseert Kelly netelige kwesties met zes kenmerken (2009). Ik zal deze kenmerken toelichten met het ontwerponderzoek Transdisciplinaire Ontwerplabs dat ik met Talita Groenendijk in 2017 verrichtte. Uiteraard hoeven niet alle kenmerken van een netelige kwestie van toepassing te zijn om het geschikt te maken voor ontwerponderzoek, maar bij dit voorbeeld is dat wel het geval.

- *Wat er geleerd moet worden, is nieuw of pas net 'ontdekt' door experts*
Het onderzoek Transdisciplinaire Ontwerplabs reageert op een maatschappelijke behoefte aan onderwijs waarin wetenschap, technologie en kunst in samenhang aan de orde komen. Dit komt onder meer voort uit de opkomst van hybride professionele praktijken waarin artistieke

en bèta-expertises samenvloeien. Deze ontwikkelingen in de zogeheten *artssciences* zijn nog zo nieuw dat er nog relatief weinig bekend is over *wat* leerlingen precies *wanneer* moeten leren.

- *Hoe iets (aan)geleerd moet worden is onduidelijk*
Transdisciplinaire Ontwerplabs zoekt naar didactische richtlijnen voor geïntegreerd kunst/bètaonderwijs. Ook op dit vlak is er nog relatief weinig kennis en ervaring.
- *Het instructiemateriaal is slecht of niet beschikbaar*
Tijdens Transdisciplinaire Ontwerplabs ontwikkelen docenten kunst- en bètavakken en ondernemers met artssciences-praktijken samen vakoverstijgend lesmateriaal. Zulk geïntegreerd artssciences lesmateriaal is nog relatief spaarzaam, onvoldoende van kwaliteit of niet geschikt voor de doelgroep (havo- en vwo-leerlingen) in dit ontwerponderzoek.
- *De kennis en vaardigheden van de docenten zijn onvoldoende*
De deelnemende docenten aan Transdisciplinaire Ontwerplabs hebben veel vakinhoudelijke en vakdidactische kennis, maar die is veel beperkter wanneer het gaat over de integratie van leergebieden zoals dat bij transdisciplinair onderwijs het geval is. Transdisciplinaire Ontwerplabs gaat daarom ook over hoe docenten uit verschillende domeinen samen relevante leerstof kunnen vaststellen en didactiseren.
- *De onderzoeker heeft nog weinig kennis over de inhoud, didactiek, instructiematerialen of -strategieën*
Er zijn talloze voorbeelden van scholen en docenten die experimenteren met bijvoorbeeld maakonderwijs en ontwerponderwijs, maar wetenschappelijk veldonderzoek naar transdisciplinaire leerinhouden, didactieken en ontwerpprincipes voor artssciences-lesmateriaal is nog schaars.
- *Er zijn complexe maatschappelijke, beleidsmatige of politieke factoren die voortgang negatief kunnen beïnvloeden*
Hoewel veel scholen het belang van creativiteitsontwikkeling en ontwerponderwijs erkennen, vormt de wijze waarop zij hun curriculum 'opknippen' in losse vakken juist een belemmering voor geïntegreerd kunst/bèta-onderwijs. Het onderzoek Transdisciplinaire Ontwerplabs werkt daarom samen met docenten en scholen die samenhangend transdisciplinair onderwijs op hun school bottom-up en vakoverstijgend willen implementeren.

Kenmerken van ontwerponderzoek

Je hebt een netelige kwestie te pakken, maar hoe maak je daar een goed ontwerponderzoek van? Ontwerponderzoek kent vele vormen en varianten, maar de volgende zes kenmerken komen veelal terug in elk ontwerponderzoek (Shavelson, Phillips, Towne, & Feuer, 2003; Van Meurs, 2008).

1. Ontwerponderzoek is theoretisch gedreven

Een bekende manier om theorie te verankeren in ontwerponderzoek is door de formulering van zogenoemde ontwerpprincipes. Dit zijn *heuristische verklaringen*, oftewel richtsnoeren die de weg wijzen naar mogelijke oplossingen. Ze bieden richtlijnen voor onderwijsontwerpers en docenten om specifieke pedagogische interventies te ontwikkelen en te implementeren (Van den Akker, 1999). Ontwerpprincipes zijn ontwerpgericht en prescriptief (Merrill, 2002), zodat ze kunnen fungeren als werkhypotheses die de onderzoeker in specifieke praktijken kan testen. Voorbeelden van ontwerpprincipes zijn:

- *'Participanten werken en leren in een omgeving (context, taakactiviteiten, rollen en communicatie) die de werkpraktijk, en een professionele organisatie- en werkcultuur weerspiegelt.'*

Dit ontwerpprincipe is gebaseerd op theorie (Billett, 2011; Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991) en is afkomstig uit het onderzoek naar hybride leeromgevingen van Cremers en collega's (2016, p. 317).

- *'Leertaken zijn gericht op de cultuur van de leerling, afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals en gesitueerd in een sociaal-culturele context.'* Dit ontwerpprincipe is gebaseerd op onder andere Dewey (1902), Haanstra (2011) en Tyler (1949) en is afkomstig uit het onderzoek naar een nieuw authentiek kunstcurriculum van Heijnen (2015, p.162).

Ontwerpprincipes zijn dus eerder globale richtlijnen dan strikte 'regels' die universeel toepasbaar zijn. Ze zijn gebaseerd op een theoretische verkenning, worden geoperationaliseerd in de interventie en in de praktijk getest en geëvalueerd. De vaststelling en onderbouwing van de (herziene) ontwerpprincipes vormt vaak de belangrijkste theoretische opbrengst van ontwerponderzoek.

2. Ontwerponderzoek is praktijkgericht

Het richt zich op concrete problemen in de educatieve praktijk en wil een bijdrage leveren om die praktijk te verbeteren of te vernieuwen. Of het nu gaat om een enkele docent of honderden, de intentie van ontwerponderzoek is om echt impact te hebben op de praktijk (McKenney & Reeves, 2012).

3. Ontwerponderzoek is interventiegericht

Ontwerponderzoekers ontwikkelen niet alleen educatief materiaal, maar willen dit ook testen en implementeren in de educatieve praktijk. De term 'interventie' valt op verschillende manieren en niveaus te interpreteren: het kan gaan om lessen(series), projecten of complete curricula; de ontwikkeling van nieuwe onderwijs- of professionaliseringsstrategieën, technische innovaties of de invoering van nieuwe procedures zoals beoordelingen of assessments.

4. Ontwerponderzoek is samenwerkingsgericht

De ontwerponderzoeker werkt zelden alleen. Dat begint vaak al bij de identificatie van het te onderzoeken probleem onder praktijkbeoefenaars. Daarnaast betreft de onderzoeker vaak docenten en andere experts als (mede)ontwerpers of als feedbackgevers tijdens de ontwerpfase. Ook voor het testen en evalueren van het ontwerp in de praktijk is de onderzoeker sterk afhankelijk van de coöperatie met educatieve instellingen, docenten, instructeurs en natuurlijk van leerlingen, studenten en andere deelnemers.

5. Ontwerpgericht onderzoek is procesgericht

De focus bij ontwerponderzoek ligt op het begrijpen en verbeteren van educatieve interventies in plaats van op statistisch meten van (leer)effecten met gecontroleerde input-outputmetingen. Ontwerponderzoek gaat niet over of *x* beter werkt dan *y* (Groenendijk, Hoekstra, & Klatser, 2012), maar over *hoe* *x* werkt en hoe *x* verbeterd kan worden. Kwalitatieve instrumenten als observaties en interviews spelen een belangrijke rol, omdat die het mogelijk maken om de ervaringen van ontwerpers en lerenden in detail te bestuderen.

6. Ontwerponderzoek is cyclisch

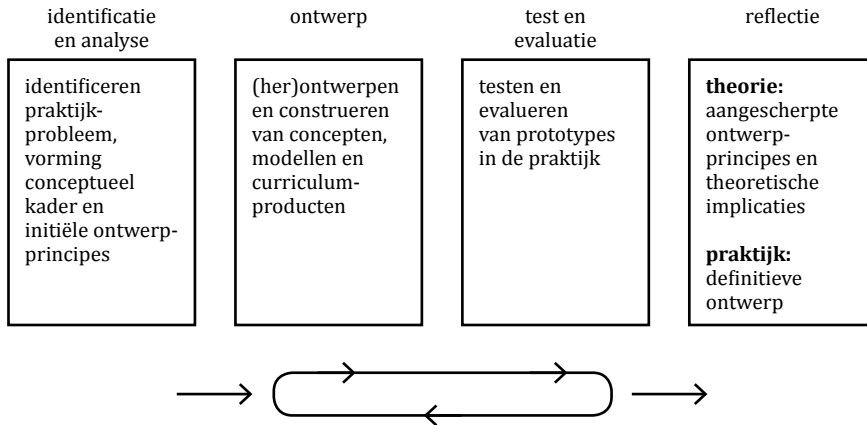
Ontwerponderzoek omvat idealiter verschillende opvolgende onderzoeks-cycli van ontwerpen, testen, analyseren en herontwerpen. Door dit cyclische karakter vergt ontwerponderzoeken vaak veel tijd, tijd die niet altijd beschikbaar is voor bijvoorbeeld studenten die binnen een studiejaar een complete ontwerpcyclus meerdere keren willen doorlopen. Dit probleem valt deels op te vangen door een of meer testrondes op basis van prototypes te organiseren, waarbij docenten, experts of bijvoorbeeld leerlingen formatieve feedback geven.

Vormgeving van ontwerponderzoek

Ontwerponderzoek is eerder een set van verschillende methodes en instrumenten dan een enkele methode. Het biedt een paraplustructuur van analyse, (her)ontwerp, implementatie en evaluatie waaronder diverse methodes zoals casestudies, surveys, experimenten, evaluatie- en actieonderzoek kunnen passen (Plomp, 2009).

Er zijn verschillende modellen voor ontwerpgericht onderzoek, van simpel tot heel complex, of waarbij onderzoeksfases anders benoemd of ingedeeld worden. Het model dat ik hier bespreek, is gebaseerd op Andriessen (2011), McKenney en Reeves (2012) en Reeves (2006). Dit model is generiek, biedt een heldere verdeling van onderzoeks- en ontwerpactiviteiten en is goed schaalbaar naar een complexere aanpak (zie figuur 2).

Figuur 2. Generiek model voor ontwerponderzoek



In de fase van *identificatie en analyse* gaat het om het vaststellen van het praktijkprobleem en dit te plaatsen in een theoretische context. Deze fase omvat altijd literatuuronderzoek, maar kan ook het verzamelen van empirische gegevens omvatten, zoals casestudies, expertpanels of (groeps) interviews.

De *ontwerpfase* gaat over het ontwikkelen van oplossingen voor het praktijkprobleem, in de vorm van interventies. Het ontwerpproces wordt gestuurd door theoretische ontwerpprincipes die op basis van de eerste fase zijn gedefinieerd. De rol van de onderzoeker kan hierbij verschillen: de onderzoeker kan tevens de ontwerper van lesmateriaal zijn, maar bij meer complexe ontwerponderzoeken kan er een apart ontwerpteam zijn van experts of docenten die zelf prototypes ontwikkelen. Zo'n ontwerpteam van docenten is bijvoorbeeld gebruikt in de onderzoeken van Groenendijk en collega's (2012) en Heijnen (2015).

In de *test- en evaluatiefase* test en evalueert de onderzoeker de interventie in de praktijk. Idealiter gaat het hierbij om de implementatie van het ontwerp in de beoogde educatieve omgeving, zodat de beoogde gebruikers het ontwerp testen. Het streven is dat het ontwerp meermaals (her)ontworpen, uitgetest en bijgesteld wordt, zodat de ontwerpcyclus meermaals doorlopen wordt. Om effectief te werken kunnen eerste testrondes ook georganiseerd worden als feedbackrondes, waarbij het ontwerp of prototype niet wordt geïmplementeerd, maar bijvoorbeeld praktijkexperts het becommentariëren. Voor dataverzameling tijdens deze fase zijn allerlei kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksinstrumenten in te zetten, zoals (video)observaties, vragenlijsten, (groeps)interviews of learner reports.

In de *reflectiefase* wordt het onderzoek afgerond en is er reflectie op twee soorten resultaten. Het ontwerp wordt vervolmaakt en toegelicht op basis van de resultaten uit de verschillende ontwerp- en evaluatierondes. Daarnaast is er een theoretische opbrengst in de vorm van definitief vastgestelde ontwerpprincipes en een bespreking van de theoretische implicaties van het onderzoek.

Ontwerponderzoek in relatie tot andere onderzoeksvormen

Actieonderzoek lijkt veel op ontwerponderzoek, maar een actieonderzoeker is altijd ook de uitvoerende docent, terwijl bij ontwerponderzoek de onderzoeker en docent meestal een gescheiden, maar samenwerkende rol hebben. Ontwerponderzoek is, naast innovatie van een praktijk, ook altijd op zoek naar theorie die in andere onderwijssituaties toepasbaar is (De Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & Van de Ven, 2011). Dit geldt veel minder voor actieonderzoek, waarin meestal de verbetering van of reflectie op de eigen praktijk van één docent-onderzoeker centraal staat.

De belangrijke rol van overdraagbare theorie in ontwerponderzoek definieert ook het verschil met bijvoorbeeld evaluatieonderzoek of een lesson study (Bakker, 2018). Bij evaluatieonderzoek draait het puur om het evalueren van een educatief ontwerp, en een lesson study gaat altijd over een enkele les en richt zich vooral op professionalisering van docenten.

Actieonderzoek, evaluatieonderzoek en lesson studies kunnen wel onderdeel uitmaken van een ontwerponderzoek en er zijn ook grijze gebieden, zoals 'designerly ways to action research' (Silverman, 2015).

Methodologische uitdagingen en maatregelen

Omdat ontwerponderzoek zich voor een groot deel afspeelt 'in de complexe educatieve werkelijkheid', vraagt dit van onderzoekers om secuur om te gaan met de bijbehorende methodologische uitdagingen.

Een bekende uitdaging van ontwerponderzoek is dat het de neiging heeft om 'over-methodologized and under-conceptualized' te zijn (Dede, 2004). Ontwerponderzoek waarin te veel onderzoeksinstrumenten naast elkaar gebruikt worden, kan een tsunami aan data opleveren waarin de onderzoeker kopje onder dreigt te gaan. Daarnaast kan de onderzoeker zodanig gericht raken op werking en bruikbaarheid van het ontwerp in de praktijk dat de theorievorming ondersneeuwt.

Een ander dilemma is dat de onderzoeker een potentieel belangenconflict heeft, aangezien hij of zij een rol heeft als innovator (ontwerper) en als

criticus (onderzoeker) (Design-Based Research Collective, 2003). Deze dubbele rol is ingewikkeld en dient geëxpliciteerd te worden, maar wordt beschouwd als inherent aan ontwerponderzoek.

Een derde uitdaging is dat onderzoek dat intervenueert in de 'levensechte wereld' en waarin samengewerkt wordt met mensen van vlees en bloed, ook levensechte onderzoeksproblemen met zich mee kan brengen. Allerlei praktische en methodologische complicaties kunnen de uitvoering van het onderzoek verstoren: docenten of scholen die ineens afhaken, een ontwerp dat de deadline voor implementatie niet haalt, een evaluatie-instrument dat onjuist wordt gebruikt, enzovoort. Langer (2012, p. 79) stelt ons wat dat betreft enigszins gerust: 'Onderzoek met ontwerpexperimenten is van nature rommelig en zal dat ook altijd blijven.'

De inherente 'rommeligheid' van ontwerponderzoek pleit de onderzoeker echter niet vrij. McKenney, Nieveen en Van den Akker (2006) en Plomp (2009) formuleerden methodologische maatregelen voor ontwerponderzoek die helpen om het onderzoek robuuster en nauwkeuriger te maken:

- Zorg voor een expliciet theoretisch kader
De externe validiteit van een ontwerponderzoek wordt vergroot wanneer het wortelt in een stevig theoretisch kader, als solide basis om ontwerpbeslissingen te onderbouwen en onderzoeksresultaten te analyseren en te bespreken in relatie tot bestaande theorie.
- Zorg voor een helder onderzoeksontwerp
Een solide ontwerponderzoek heeft een transparante structuur in verschillende fases. Hierdoor krijgen verschillende deelonderzoeken en de inzet van verschillende onderzoeksinstrumenten samenhang.
- Gebruik triangulatie
Triangulatie is een effectieve strategie binnen ontwerponderzoek die bijdraagt aan de betrouwbaarheid en interne validiteit, omdat je data uit verschillende onderzoeksinstrumenten vergelijkt.
- Gebruik member checks
Een andere maatregel om de interne validiteit te vergroten is om de data die verzameld zijn onder deelnemers (bijvoorbeeld interview- of observatiedata) te laten controleren en valideren door de betrokkenen.
- Gebruik gedetailleerde beschrijvingen van situaties, ontwerpbeslissingen en resultaten
Omdat ontwerponderzoek plaatsvindt in specifieke, levensechte omgevingen, is de generaliseerbaarheid van resultaten naar andere contexten beperkt. Gedetailleerde beschrijvingen van onderzoeksresultaten, ook wel 'thick description' genoemd (Geertz, 1973; Lincoln & Guba, 1985), versterken de externe validiteit, omdat het onderzoekers in staat stelt bevindingen te vertalen naar andere contexten waarin ze mogelijk van toepassing zijn.

Tot slot

Kunsteducatie is een levendig leergebied dat onder meer beïnvloed wordt door steeds veranderende interesses van de lerenden, nieuwe technologische mogelijkheden en de dynamiek van de kunstpraktijk en de creatieve industrie. In dat dynamische domein is er niet alleen behoefte aan studies die terugblikken of een huidige stand van zaken weergeven, maar ook aan onderzoek dat vooruit durft te kijken. Wat dat betreft biedt onderwijs in de kunsten genoeg prikkelende netelige kwesties die vragen om ontwerpende onderzoekers die systematisch, creatief én samenwerkend kunnen opereren.

Emiel Heijnen leidt samen met Melissa Bremmer het duo-lectoraat Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. In 2015 verscheen zijn proefschrift *Remixing the Art Curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*, een ontwerponderzoek waarin een model voor authentieke kunsteducatie werd ontwikkeld op basis van hedendaagse informele en professionele artistieke praktijken.
E emiel.heijnen@ahk.nl

Literatuur

- Aken, J. van. (2011). Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In J. van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (pp. 25-40). Den Haag: Boom/Lemma.
- Akker, J. van den. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006) (Eds.), *Educational design research*. London: Routledge.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Andriessen, D. (2011). Kennisstroom en praktijkstroom. In J. van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 79-94). Den Haag: Boom Lemma.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A practical guide for early career researchers*. London: Routledge.
- Barab, S. (2014). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 151-170). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Billett, S. (2011). Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective. In S. Billett & A. Henderson (Eds.), *Developing learning professional* (pp. 21-40). London: Springer.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New Directions in Educational Technology* (pp. 15-22). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., & Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research*, 19(309), 309-334.
- Dede, C. (2004). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS special issue on design-based research. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 105-114.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.

Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-41). New York, NY: Simon & Schuster.

Groenendijk, T., & Heijnen, E. (2018). *Transdisciplinaire ontwerplabs: Een ontwerponderzoek naar lesmateriaal op het snijvlak van kunst, wetenschap en technologie*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Groenendijk, T., Hoekstra, M., & Klatser, R. (2012). *Altermoderne kunsteducatie: Theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: Een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-31). (Cultuur+Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

Kelly, A. E. (2009). When is design research appropriate? In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 73-87). Enschede: SLO.

Langer, J. A. (2012). The interplay of creative and critical thinking in instruction. In D. Y. Dai (Ed.), *Design research on learning and thinking in educational settings*. New York, NY: Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.

McKenney, S., Nieveen, N., & Akker, J. van den. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). London: Routledge.

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.

Meurs, R. H. van. (2008). *De Odyssee van klassieke culturele vorming: De implementatie van KCV nader beschouwd*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Moreno, R., & Kilpatrick, J. (2018). Student perceptions of self-efficacy in the foreign language classroom: A design-based research study. *Educational Design Research*, 2(1), 1-26.

Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.

Plomp, T. (2009). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Enschede: SLO.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52-66). London: Routledge.

Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.

Silverman, H. (2015). Designerly ways for action research. In H. Bradbury (Ed.), *The Sage handbook of action research* (pp. 716-723). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stokes, D. E. (1997). *Pasteurs's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Surveyonderzoek: een ultra-HD breedbeeld blik¹

John Lievens en Jessy Siongers

Surveyonderzoek levert cijfers op die iets vertellen over meningen en gedrag van mensen. John Lievens en Jessy Siongers leggen uit aan welke eisen goed surveyonderzoek moet voldoen en hoe je valkuilen kunt vermijden.

- 1 Deze bijdrage geeft in heel beknopt bestek een beeld van de surveymethode, met de focus op kwaliteitscriteria, praktische overwegingen, good practices en mogelijke valkuilen. De auteurs ambiëren geenszins een uitputtende, grondige of wetenschappelijke benadering van alle aspecten van deze methode. Het artikel is gebaseerd op recente wetenschappelijke inzichten gecombineerd met jarenlange ervaring met grootschalig surveyonderzoek in Vlaanderen. Voor wie zich verder wil inwerken in de methodologie kan terecht bij de volgende standaardwerken: Groves, R., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. New York, NY: Wiley; Wolf, C., Joye, D., Smith, T. W., & Fu, Y. (Eds.) (2016). *The Sage Handbook of Survey Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage; Leeuw, E. de, Hox, J. J., & Dillman, J. A. (Eds.) (2012). *International Handbook of Survey Methodology*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Kwantitatief onderzoek werd lange tijd argwanend bekeken vanuit de cultuursector. De laatste jaren is de groep van *non-believers* sterk gedaald en erkennen steeds meer betrokkenen de kracht van kwantitatief onderzoek. Ondanks dat deze evolutie positief is, willen we ook meteen waarschuwen voor een al te blind vertrouwen in cijfermatige gegevens. Niet alle vormen van kwantitatieve datavergaring zijn even kwaliteitsvol en vaak moeten we met lede ogen toezien op de presentatie van cijfergegevens verzameld via bedenkelijke methoden. In deze bijdrage focussen we op een methode die, als ze volgens de regels van de kunst wordt uitgevoerd, resulteert in betrouwbare cijfergegevens, met name de surveymethode.

Kenmerken van surveyonderzoek

‘Survey’ is een verzamelnaam voor een brede waaier aan manieren om gegevens te verzamelen, met als gemeenschappelijk kenmerk dat de onderzoeker vragen stelt aan respondenten (meestal met een gestandaardiseerde vragenlijst). Het kan zowel gaan over grootschalig bevolkingsonderzoek als over een beperkte bevraging onder bezoekers van een tentoonstelling of deelnemers aan een workshop.

Binnen het kwantitatieve wetenschappelijke onderzoek is de survey de meest gehanteerde en ook meest geschikte methode om valide en betrouwbare uitspraken te doen over de staat van, trends in, dynamieken rond en gevolgen van cultuurparticipatie en -educatie. Waar kwalitatieve methoden diepgaande inzichten kunnen blootleggen over processen van betekenisgeving en ervaring, maar noodgedwongen beperkt zijn in de generaliseerbaarheid van de resultaten, laat de surveymethode (mits correct toegepast) toe om vanuit een helikopterperspectief representatieve uitspraken te doen over een volledige populatie, met zowel algemene beschrijvende cijfers als diepgravende inzichten op basis van complexere statistische analyses.

Laten we starten met een misvatting over kwantitatief onderzoek. Degelijk kwantitatief onderzoek draait niet alleen om cijfertjes. Naast cijfermatige beschrijvingen laat het ook diepgravender inzichten toe. Idealiter is het maatschappelijk en wetenschappelijk relevant, en is het zowel theoriegestuurd als theorie-ontwikkelend. Om goed kwantitatief materiaal te verzamelen heb je stevige methodologische fundamenten nodig. We bespreken hieronder de meest cruciale: de afbakening van de onderzoekspopulatie, de steekproeftrekking, respons-maximalisatie en uiteraard de constructie van de vragenlijst.

De onderzoekspopulatie

Afhankelijk van het soort onderzoeksvragen waarop de survey een antwoord wil bieden, bestaat de onderzoekspopulatie – oftewel de populatie waarover men uitspraken wenst te doen – uit de volledige bevolking van een land, regio of andere geografische afbakening, dan wel uit een specifieke selectie eruit. Om geldige uitspraken te kunnen doen is een exacte (of zo exact mogelijke) afbakening cruciaal. Die bepaalt immers het bereik van de uitspraken en vormt de basis voor het steekproefkader (de verzameling mensen waaruit een steekproef getrokken wordt). Onderzoeksvragen als ‘Wat is de staat van participatie?’, ‘Welke sociale groepen participeren meer en welke minder?’, ‘Welke factoren bepalen de interesse in kunst en cultuur?’ of ‘Wat is de impact van cultuureducatie?’ vereisen noodgedwongen dat de onderzoekspopulatie niet alleen participanten, deelnemers, beoefenaars, geïnteresseerden bevat, maar ook niet-participanten, niet-deelnemers, niet-beoefenaars, ongeïnteresseerden. Anders is een vergelijking onmogelijk en kun je als onderzoeker geen uitspraken doen over de mate van participatie of interesse van een bepaalde populatie of de sociale verschillen die zich hierin voordoen.

Het steekproefkader bestaat uit een administratieve databank, meestal van de overheid (bijvoorbeeld een bevolkingsregister). Indien onderzoeksvragen geen vergelijking vergen, maar enkel specifieke groepen betreffen (zoals bezoekers, beoefenaars of leden) kan men de onderzoekspopulatie tot die groep beperken en is het steekproefkader makkelijker voor onderzoek toegankelijk (bijvoorbeeld de leden aangesloten bij een organisatie of alle bezoekers van een voorstelling).

Steekproeftrekking

In beide gevallen is een goed onderbouwde steekproeftrekking cruciaal (tenzij middelen voorhanden zijn om iedereen in de onderzoekspopulatie te bevragen – wat zelden het geval is). Een strikt toevallige trekking van personen uit het steekproefkader is daarbij noodzakelijk. Toevalselectie, waarbij elke persoon binnen de onderzoekspopulatie een berekenbare kans heeft om geselecteerd te worden, vergroot de representativiteit en maakt het bovendien mogelijk om via betrouwbaarheidsintervallen en significantietoetsen uitspraken te doen over de volledige onderzoekspopulatie waaruit de steekproef getrokken is.

Dat laatste is onmogelijk bij het gebruik van bijvoorbeeld quotasteekproeven (waarbij de onderzoeker op voorhand bepaalt hoeveel personen binnen elke onderscheiden sociale deelgroep bevestigd moeten worden, maar open laat hoe deze personen te selecteren) of zelfselectiesteekproeven (waarbij respondenten zelf kiezen of ze ingaan op een brede, open oproep). Dergelijke methoden bieden geen enkele kwaliteitsgarantie en dienen onderzoekers absoluut te vermijden. Hetzelfde geldt voor commerciële panels, ook

deze zijn niet toevallig samengesteld en bepaalde groepen zijn er vaak in over- of ondervertegenwoordigd vanwege onder meer zelfselectie.

De omvang van de steekproef staat los van de populatiegrootte. Echt grote steekproeven (van enkele duizenden respondenten) zijn enkel nodig als je uitspraken wilt doen over activiteiten of fenomenen met lage participatiegraden. Bij een bevraging naar algemene activiteiten (met hogere participatiegraden) kan een steekproef van minimaal 500 à 700 personen volstaan. Belangrijk basisprincipe is dat het beter is een kleine, maar goed getrokken steekproef te hebben dan een grote niet-representatieve (of niet-toevallige) steekproef. De steekproefomvang op zich is nooit een indicator van kwaliteit.

Responsmaximalisatie

Als de steekproef eenmaal is getrokken, dient de respons gemaximaliseerd te worden. Hierover is al veel geschreven, maar soms met wisselende conclusies en aanbevelingen. Over het effect van incentives (geld, waardebonnen of deelname aan een kansspel) is er bijvoorbeeld geen eenduidigheid. Wel aangetoond is dat een niet-conditionele incentive, waarbij iedereen in de steekproef een (klein) bedrag krijgt ongeacht deelname, werkt.

Over andere aspecten bestaat er meer consensus. Zo gebeurt de contactname optimaal door na een eerste, liefst persoonlijke, uitnodiging (face-to-face, per brief of mail) nog minstens drie gerichte herinneringen te gebruiken. Contacten kunnen het best wervend zijn, waarbij je het belang van de deelname voor het welslagen van het onderzoek benadrukt, terwijl je ook wijst op het niet-verplichte karakter en de anonimiteit absoluut garandeert. Minder dan drie contactpogingen leidt tot suboptimale respons. Meer contactpogingen hebben slechts een beperkt bijkomend effect.

Vaak worden respondenten makkelijker overtuigd als de uitnodiging uitgaat van een onafhankelijke instelling (zoals een universiteit) dan van de opdrachtgever (bijvoorbeeld een overheid of belangenbehartiger). Daarnaast is het belangrijk om de scope van het onderzoek niet te smal voor te stellen. Een bevolkingsbreed onderzoek dat zich meteen voorstelt als een onderzoek specifiek naar amateurkunstbeoefening, loopt bijvoorbeeld groot risico dat niet-beoefenaars en/of niet-geïnteresseerden veel minder geneigd zullen zijn de vragenlijst in te vullen, wat leidt tot een verkeerde schatting van hetgeen men wil bestuderen. Beter is in dat geval het onderzoek te kaderen als een onderzoek naar vrijetijdsbesteding in het algemeen.

Bij een schriftelijke of online bevraging is de kans op invullen ook aanzienlijk kleiner naarmate de lengte van de vragenlijst toeneemt. Bij face-to-face bevragingen speelt dit minder, maar ook hier moet je letten op de lengte van de vragenlijst. Om de respons te maximaliseren en voor kwaliteitsvolle antwoorden is het het beste om de duurtijd voor het beantwoorden van de vragenlijst te beperken tot maximaal 60 à 70 minuten voor een face-to-face

bevraging, 30 minuten voor een schriftelijke vragenlijst en 20 minuten voor een websurvey. Indien de onderzoekspopulatie naar verwachting zeer betrokken is bij het onderwerp (bijvoorbeeld bij actieve leden van een organisatie) kun je die tijden (licht) naar boven bijstellen.

Mits een goed opvolgingsdesign van herinneringen zijn responsgraden te halen van 50 à 65 procent bij de face-to-face methode (waarbij interviewers bij respondenten thuis langs gaan en de vragenlijst mondeling afnemen), 30 à 50 procent bij schriftelijke interviews (vragenlijsten per post die gratis teruggestuurd kunnen worden) en 25 à 40 procent bij websurveys (uitnodiging van respondenten via brief of mail).

Na de bevraging moet de onderzoeker de representativiteit controleren op kenmerken waarop dit mogelijk is (bijvoorbeeld bij bevolkingsonderzoek nagaan of de leeftijd en sekseverdeling in de steekproef overeenkomt met die in de bevolking). Beperkte onder- en oververtegenwoordigingen zijn via wegingen te compenseren.

Opstellen van vragenlijsten

Het opstellen van vragenlijsten is een stiel apart en vraagt grondige kennis van de basisprincipes. Omdat kleine verschillen in de formulering al tot andere antwoordpatronen (en dus resultaten) kunnen leiden, moet je als onderzoeker bijzonder zorgzaam omspringen met de vragenlijstconstructie. Vaak verdient het aanbeveling om zoveel mogelijk gebruik te maken van bestaande en geteste meetinstrumenten (=vragen(reeksen)). Dit optimaliseert vergelijkbaarheid en voorkomt meetfouten.

Een goed startpunt is het opmaken van een lijst van alle concepten die aan bod moeten komen om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Het is als het ware de blauwdruk van de vragenlijst. De opgenomen concepten slaan niet enkel op de focus van het onderzoek (zoals cultuurparticipatie of -educatie), maar bevatten ook alle elementen die de onderzoeker hiermee in verband wil brengen (bijvoorbeeld sociale achtergrond, leeftijd, socio-economische positie, motieven, verwachtingen, maatschappelijke attitudes, evaluaties van beleid, enzovoort). In deze fase kun je al een prioriteitenlijst opstellen. De kans is immers groot dat bij het uitwerken van de concrete vragen de vragenlijst te lang zal uitvallen en er geschrapt zal moeten worden. Voor elk benodigd concept moet de onderzoeker vervolgens grondig zoeken naar bestaande meetinstrumenten, ook internationaal, voor overname of tenminste als inspiratiebron. Vervolgens moet hij bij het formuleren van de vragen de nodige zorg besteden aan validiteit (meet je wat je beoogt te meten?), betrouwbaarheid (een herhaalde meting levert hetzelfde resultaat op) en exactheid (meting is zo precies mogelijk). Ter illustratie geven we hieronder een aantal basisprincipes zoals gehanteerd in Vlaamse face-to-face surveys om cultuurparticipatie te meten:

- *Categorisering van het cultuuraanbod*
Gebruik van fijnmazige, eerder dan vage en brede categorieën (bijvoorbeeld opsplitsing naar genres concerten in plaats van ‘een concert’) levert meer valide en betrouwbare informatie op, met bovendien een hogere beleidswaarde. De voorgelegde categorieën moeten duidelijk zijn voor respondenten en geen beleidstaal bevatten.
- *Referentieperiode*
Hoewel vaak gevraagd wordt naar participatie gedurende het voorbije jaar is dit niet noodzakelijk de best mogelijke referentieperiode. Een jaar is vaak te lang voor respondenten om zich goed te herinneren wat ze in die periode gedaan hebben. Vandaar dat we een kortere referentieperiode gebruiken van standaard zes maanden (korter bij activiteiten die heel regelmatig gedaan worden, zoals internetgebruik).
- *Gebruik van dubbele filters op participatievragen*
In plaats van respondenten een lange lijst activiteiten voor te leggen wordt elke brede soort activiteit voorafgegaan door een algemene filtervraag (bijvoorbeeld de vraag of men al dan niet naar een museum is geweest). Wie niet participeert aan een breed gedefinieerd domein, krijgt geen gedetailleerdere vragen voorgeschoteld, maar vragen die de reden van niet-participatie peilen. Wie wel deelneemt, krijgt vragen naar participatie in gedetailleerde categorieën (zoals soorten musea). Daarbij wordt opnieuw een filter gebruikt. Eerst is er een vraag over de al dan niet deelname, pas daarna over bijvoorbeeld de frequentie of het gezelschap waarmee men participeerde. Zonder filter wordt het voor een niet-participant immers moeilijk om telkens opnieuw te melden dat hij of zij niet participeerde. Bij een mondeling interview kan dat door sociale wenselijkheid leiden tot een overschatting van de participatiecijfers. Het gebruik van dubbele filters kan een meer accurate meting van participatie opleveren.
- *Gebruik van open antwoorden op participatievragen*
In plaats van de participatiefrequentie te meten met in ander onderzoek gebruikelijke antwoordcategorieën als ‘een paar keer per jaar’ en ‘meer keren per maand’ peilen we via een open vraag het aantal keer dat iemand participeerde. Het voorleggen van een reeks gesloten antwoordcategorieën kan immers onbedoeld de suggestie wekken dat de antwoordschaal de werkelijke verdeling in de populatie weergeeft, met de middengroep als het gemiddelde en de extreme categorieën als eerder uitzonderlijk. Respondenten kunnen geneigd zijn hun antwoorden hieraan aan te passen.
- *Gebalanceerde vraagstelling*
De respondent mag nooit het gevoel krijgen dat het ‘normaal’ is dat hij of zij iets zou doen of juist niet. Vandaar dat in de vraagstelling het best steeds zowel het bevestigende als het ontkennende antwoord expliciet in de vraag vervat zit. Bij de vraag of de respondent aan een bepaalde activiteit deelnam, staat dan: ‘Deed u volgende activiteit, of niet?’. De

toevoeging 'of niet?' is hierbij cruciaal. Indien je een langere reeks activiteiten voorlegt aan de respondent, kun je het best in de introductievraag heel duidelijk specificeren dat het perfect normaal is dat iemand slechts aan weinig of geen enkele van de bevroegde activiteiten deelneemt.

Bij het rapporteren van beschrijvende cijfers moet je steeds vermelden dat de cijfers verkregen zijn uit een steekproef en dus niet zomaar (zonder de gepaste foutenmarge) toe te passen zijn op de volledige onderzoekspopulatie. Dit noopt tot het gebruik van betrouwbaarheidsintervallen of het beperken van de uitspraken tot de steekproef. Omwille van transparantie moet ten slotte het volledige proces van vragenlijstconstructie en dataverzameling uitvoerig worden gedocumenteerd en de basisdocumentatie ter beschikking worden gesteld voor wie de kwaliteit van de data wil evalueren.

Participatiesurvey

In Vlaanderen nemen we vijfjaarlijks de Participatiesurvey af (Basisrapport: Lievens, Siongers, & Waeghe, 2015). De eerste werd in 2003-2004 georganiseerd, de vierde editie staat gepland voor 2019. De Participatiesurvey beoogt geldige uitspraken te doen over de cultuurparticipatie van Vlamingen tussen 14-85 jaar. Daartoe trekken we een steekproef uit het Rijksregister. De bevraging gebeurt via mondelinge interviews bij de respondent thuis en duurt gemiddeld 75 minuten. In 2003-2004 werden 2849 respondenten geïnterviewd (met een respons van 61%), in 2009 3144 (68% respons) en in 2014 3965 (58% respons). De belangrijkste onderzoeksvragen van deze survey zijn:

- Wat is de staat van participatie?
- Wie participeert en wie niet? Waarom participeren bepaalde groepen meer of minder dan andere?
- Welke participatiepatronen bestaan er en hoe sporen die met leefstijlen?
- Wat zijn de belangrijkste drempels voor verhoogde participatie?
- In welke sociale context wordt geparticipeerd?
- Hoe evolueert de participatie?

Enkele inzichten uit de surveys tot nu toe zijn:

- De trend in algemene cultuurparticipatie is stabiel. Bioscoopbezoek en populaire podiumvoorstellingen dalen, concertbezoek stijgt.
- Participatie aan (klassieke) kunsten stijgt met de leeftijd, maar bij elke volgende generatie iets minder. Jongere generaties missen in toenemende mate de aansluiting met de (klassieke) kunsten.
- Een vierde van de Vlamingen is actief kunstbeoefenaar. Amateurkunstbeoefening is het hoogst op jonge leeftijd en neemt vervolgens gradueel af met de leeftijd.

- De sociale kloof in participatie blijft onverminderd groot. Deze kloof is meer uitgesproken bij receptieve dan actieve kunstparticipatie.
- Participatie wordt vooral beïnvloed door het opleidingsniveau en het cultureel klimaat in het milieu waarin men opgroeide.
- Cultuurparticipatie, ook thuis, is het hoogste bij inwoners in (groot) stedelijke gebieden.
- De belangrijkste drempel voor participatie is desinteresse.
- Cultuureducatie in het secundair onderwijs heeft een blijvend participatie-bevorderend effect.
- De opkomst van ICT en sociale media leidde niet tot een daling van cultuurparticipatie (ook niet thuis), wel tot vollere mediarepertoires waarin meer media, kanalen en apparaten worden gecombineerd.
- Beoefenaars van amateurkunst zijn minder individualistisch, meer solidair, hebben meer sociaal kapitaal en staan meer open voor een diverse samenleving.

Jongerensurvey

Om een representatief beeld te schetsen van de staat van cultuurparticipatie en -educatie bij Vlaamse jongeren verzamelden we in 2013 gegevens via een schriftelijke survey in scholen (Basisrapport: Beunen, Siongers, & Lievens, 2016). Voordeel van deze methode is dat je jongeren uit alle lagen van de bevolking bereikt en dat de responsgraad bij leerlingen heel hoog is. We bereikten 84 secundaire scholen, die werden geselecteerd op basis van een representatieve steekproef van Nederlandstalige scholen en een extra selectie van scholen in twee grootstedelijke omgevingen (Gent en Antwerpen). In totaal werden 5086 leerlingen bevraagd. Daarnaast verzamelden we informatie van 2002 ouders en 1098 leerkrachten, via een combinatie van een schriftelijke bevraging en een websurvey.

De focus van dit onderzoek is het verband tussen cultuurparticipatie en cultuureducatie, zowel in de schoolse als buitenschoolse context. Bovendien laat het toe in te gaan op het cultureel klimaat in scholen (en de diversiteit daarin) en in te zoomen op het cultureel profiel van de leraar, alsook op de rol die deze neemt in cultuureducatie.

Enkele inzichten uit deze jongerensurvey zijn:

- Al op jonge leeftijden zijn er belangrijke verschillen tussen jongeren in de mate van cultuurparticipatie, zowel receptief als actief.
- Deze verschillen nemen toe over de leeftijd en vallen in belangrijke mate samen met de verschillen in onderwijsvorm (algemeen, technisch of beroepsvoorbereidend onderwijs).
- Jongeren uit cultuurrijke gezinnen zijn oververtegenwoordigd in het algemeen secundair onderwijs, waar ook het grootste aanbod te vinden is

aan culturele en cultuureducatieve initiatieven. Wie al veel cultuur consumeert van thuis uit, krijgt dus ook op school het meeste aangeboden.

- Jongeren uit etnisch-culturele minderheden nemen beduidend minder deel aan het culturaanbod. Het verschil met autochtone jongeren is sterker voor receptieve dan voor actieve participatie. Deze verschillen dienen niet zozeer begrepen te worden als etnisch-culturele verschillen, maar hangen vooral samen met socio-economische aspecten en het opleidingsniveau van de ouders.
- Leerkrachten zijn meer dan andere hoger opgeleiden cultuurliefhebbers en actieve kunstbeoefenaars. Ze maken in de klas echter weinig gebruik van hun culturele interesses en vaardigheden. Als er al initiatieven zijn, zijn dat vaak particuliere initiatieven van geëngageerde leerkrachten. Er is nauwelijks sprake van een algemeen cultuurbeleid op school. Leerkrachten voelen zich niet gestimuleerd om systematisch van kunst en cultuur gebruik te maken in de klas.

John Lievens is socioloog aan de Universiteit Gent, waar hij kwantitatieve onderzoeksmethoden doceert. Zijn onderzoek behandelt cultuur- en kunstparticipatie, cultuurbeleving, leefstijlen, sociaalwetenschappelijke methodologie, seksuele gezondheid, en partnerkeuze bij etnische minderheden. Sinds 2001 coördineert hij het interuniversitair beleidsgericht onderzoekscentrum naar cultuurparticipatie en coördineerde hij diverse grootschalige surveys in Vlaanderen.
E John.Lievens@UGent.be

Jessy Siongers is als sociologe verbonden aan de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel. Zij is coördinator van het Kenniscentrum Cultuur- en Mediaparticipatie en begeleidt diverse studies over de thema's cultuur, jeugd en onderwijs en de relaties daartussen.
E Jessy.Siongers@UGent.be

Literatuur

Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken*. Gent: Steunpunt Cultuur.

Lievens, J., Siongers, J., & Waeye, H. (Eds.) (2015). *Participatie in Vlaanderen*. Leuven: Acco.

Gerandomiseerd onderzoek met controlegroep: op zoek naar effecten

Artur Jaschke

Om erachter te komen welke effecten een bepaalde aanpak of interventie sorteert, geldt gerandomiseerd experimenteel onderzoek als de gouden standaard. Artur Jaschke belicht in dit artikel de kenmerken, eisen, kracht en beperkingen van deze onderzoeksmethode.

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van muziek en in het bijzonder muziekonderwijs op het menselijke brein (Schlaug, 2015; Zatorre & Belin, 2001; Rose, 2009). Vaak wordt onderzocht hoe muziekonderwijs aangeboden wordt, hoe dit soort onderwijs vorm gegeven moet worden en hoe kinderen ermee omgaan. Het gaat hier om zogeheten *near transfer*-effecten, bijvoorbeeld als een kind elke dag piano speelt, is de kans groot dat het beter wordt in piano-spelen. Om dit soort effecten naar een hoger plan, *far transfer*, te tillen halen onderzoekers vaak de gedrags- en neurowetenschappen erbij. Ze kijken dan of datgene wat een kind leert door kunst- of muziekonderwijs te *vertalen* is naar andere cognitieve taken zoals algemene schoolprestaties (Jaschke, Honing, & Scherder, 2018; Holochwost et al., 2017).

Om deze bredere transfereffecten aan te kunnen tonen zijn methodes als observatie of vragenlijsten vaak onvoldoende. Ook is het lastig om een transfereffect aan te tonen als interventies te kort aangeboden worden of onduidelijk of zelfs helemaal niet worden beschreven (Dége, Kubicek, & Schwarzer, 2011). Hiervoor is een experimentele onderzoeksopzet nodig met grote groepen proefpersonen die blind, en als het even kan 'dubbelblind' verdeeld worden over interventie- en controlegroep, en gerandomiseerd en longitudinaal getest worden met een aantal cognitieve taken dan wel hersenscans. Wees gerust als u de vorige zin niet direct hebt begrepen. In dit artikel zal ik uitleggen wat zo'n 'longitudinal single blinded randomised controlled trial' precies behelst.

Onderzoeksvraag en protocol

Elk onderzoek begint met een vraag. Zo ook een *randomised controlled trial* (RCT). Bij een RCT vertaalt de onderzoeker die vraag naar een onderzoek-protocol: een nauwkeurige beschrijving van de onderzoeksmethode, het benodigd aantal en soort proefpersonen en meetinstrumenten. Dit protocol moet de onderzoeker ter beoordeling en goedkeuring voorleggen aan een medisch-ethische commissie of een commissie wetenschap en ethiek voordat het onderzoek mag beginnen. Academisch medische centra en universiteiten hebben dergelijke commissies, maar ze komen ook steeds vaker in het hoger beroepsonderwijs voor. Zonder goedkeuring mag er geen grootschalig onderzoek uitgevoerd worden met medisch-wetenschappelijke apparatuur zoals (neuro)psychologische testen of hersenscans of, meer in het algemeen, met mensen of dieren.

'Zulke testen hebben toch niets met muziekonderwijs te maken', zult u wellicht denken, maar het tegenovergestelde is waar. Om een effect, in dit geval van muziekonderwijs, aan te kunnen tonen en als werkzaam of zinvol aan te kunnen duiden, los van het effect dat een kind vaardiger wordt in het bespelen van een instrument, zijn inzichten in cognitieve prestaties essentieel.

Kenmerken RCT

Bij een RCT voert de onderzoeker de te testen behandeling, in dit geval muziekonderwijs, uit bij een zogeheten interventiegroep (de groep die muziekonderwijs krijgt) en een of meer controlegroepen die een andere of helemaal geen interventie krijgen.

Een controlegroep is een groep proefpersonen die in zoveel mogelijk opzichten vergelijkbaar is met de interventiegroep, zodat het enige verschil tussen beide groepen de interventie is. In onderzoeken worden proefpersonen met elkaar *gematched*. Dit betekent dat ze een aantal testen moeten doen voordat de interventie begint, de zogenoemde *baselinemeeting*. Door de resultaten naast elkaar te leggen kan de onderzoeker kijken of de proefpersonen inderdaad vergelijkbaar zijn. Bij deze aanpak vallen vaak al de eerste proefpersonen af. Als ze wel mee zouden doen, zouden de resultaten van het onderzoek namelijk niet betrouwbaar zijn.

Om te voorkomen dat er bij het indelen van de groepen een verschil ontstaat dat de kans op werking van de interventie kan beïnvloeden, schakelt de onderzoeker vaak een derde partij in die de proefpersonen verdeelt over interventie- of controlegroep: het randomiseren. Dit wordt gedaan om te voorkomen dat de onderzoeker onbewust zou sturen, bijvoorbeeld door de proefpersonen die een beetje beter op de *baseline tests* gepresteerd hebben, toe te wijzen aan de interventiegroep. Dergelijke selectie-effecten kunnen zeer subtiel zijn. Bij het werken met proefdieren zien we dat zelfs het met de hand vangen van 'willekeurige' proefdieren uit een kooi, bijvoorbeeld al een duidelijk selectie-effect kan geven, doordat tamme, dikke of trage dieren meer kans hebben te worden gepakt.

Het zou natuurlijk wenselijk zijn dat de uitvoerende onderzoeker noch de proefpersoon weet wie welke interventie krijgt. Dat is het zogenoemde *dubbel-blind design*, zoals bij een onderzoek met een medicijn en een placebo de proefpersonen niet weten welke pil ze slikken. Dit is helaas niet altijd mogelijk en in het geval van onderzoek naar (muziek)onderwijs zelfs geheel onmogelijk. Daarom wordt in dit geval een *single blinded* opzet gebruikt, waar proefpersonen en onderzoeker weten welke kinderen welke interventie krijgen.

Om een gerandomiseerd onderzoek met controlegroepen nog betrouwbaarder te maken lassen onderzoekers vaak in plaats van twee meetmomenten, één voor en één na de interventie, meer momenten in. Het gaat hierbij om van te voren geprotocolleerde testen. Door dezelfde testen over een langere periode, gemiddeld anderhalf tot drie jaar, af te nemen bij proefpersonen, valt meer een lijn van prestatie vast te stellen en zijn effecten die pas na één of twee jaar eventueel optreden, veel nauwkeuriger te beschrijven. Binnen het muziekonderwijs is bijvoorbeeld gebleken dat kinderen in de muziekgroep pas na anderhalf jaar muziekonderwijs vooruit gingen op cognitieve prestaties en executieve functies als planning, werkgeheugen en aandacht (Jaschke et al., 2018).

Experimenteel proces

Omdat het uitvoeren van experimenten tijd, materiaal en menskracht in beslag neemt, staan onderzoekers voor een dilemma: voor een betrouwbaar onderzoeksresultaat zijn een groot aantal proefpersonen en goede materialen en methodes noodzakelijk, maar tegelijkertijd mag het beslag op tijd en proefpersonen niet groter zijn dan strikt noodzakelijk. Door het onderzoek goed te plannen en alle inclusie- en exclusiecriteria ruim van te voren te bepalen ontstaat een gedegen onderzoeksprotocol waarmee de onderzoeker nauwkeurig het verband tussen onafhankelijke variabelen ('knoppen' waaraan gedraaid kan worden) en afhankelijke variabelen (procesuitkomsten) kan bepalen. Voorbeelden van criteria om proefpersonen uit te sluiten (exclusie) kunnen zijn: slecht gehoor, motorische achterstand en andere fysiologische onderdelen die het onmogelijk maken om deel te nemen aan de interventie of de testen. Inclusiecriteria zijn leeftijd, sekse en/of socio-economische achtergrond. De criteria verschillen per onderzoek en kunnen lichamelijke, geestelijke, maatschappelijke en culturele factoren betreffen.

Kort samengevat kan een experimenteel proces er als volgt uit zien:

- *Vorbereiding*
In de voorbereidingsfase denkt de onderzoeker onder meer na over het doel van het experiment, de verschillende parameters en hoe deze te meten. Dit gebeurt vanuit de hypothese oftewel de onderzoeksvraag.
- *Opzetten experiment*
In deze fase legt de onderzoeker het protocol voor aan een ethische of wetenschappelijke commissie, gaat hij de proefpersonen benaderen, inclusiecriteria toetsen (met vragenlijsten en statistische analyses) en alle materialen klaarmaken voor de uitvoer van het onderzoek.
- *Uitvoeren experiment*
Op basis van de in de vorige fase bepaalde volgorde voert de onderzoeker de testen uit en stelt hij de resultaten vast.
- *Analyse resultaten*
De onderzoeker analyseert de verkregen resultaten statistisch en presenteert deze doorgaans in een inzichtelijke grafiek.
- *Conclusies*
De onderzoeker valideert indien mogelijk de resultaten, beschrijft en publiceert ze om deze breed te delen met de wetenschappelijke gemeenschap.

Cognitieve vaardigheden

Om de algemene effecten van muziekonderwijs op gedrag en hersengroei te kunnen bepalen zet de onderzoeker in samenwerking met een neuropsycholoog en neurowetenschapper een aantal testen bij elkaar die gericht cognitieve vaardigheden zoals plannen, werkgeheugen of aandacht kunnen meten. Het gaat hierbij niet om een *near transfer*, maar juist naar bredere cognitieve functies die niet alleen bij muziek, maar ook bij bijvoorbeeld rekenen en taal een rol spelen.

In een recent onderzoek werden 174 kinderen met elkaar vergeleken op executieve functies, verbale intelligentie en prestaties op Cito-volgtolsten. Het onderzoek was opgezet als een *single blinded longitudinal randomised controlled trial*, waarbij de proefpersonen (leerlingen) werden verdeeld over vier groepen: 1) muzikles op school; 2) muzikles op school en thuis; 3) beeldende kunst les op school en 4) geen toegevoegd kunst- en muziekonderwijs.

De kinderen waren gerandomiseerd toegewezen aan één van deze vier groepen (Jaschke et al., 2018). Zij werden tweeënehalf jaar gevolgd en elke zes maanden getest met een combinatie (testbatterij) van neuropsychologische testen en taken die verschillende cognitieve of lichamelijke functies maten. Neuropsychologische testen meten vaak cognitieve prestaties en veranderingen en kunnen ook zicht geven op groei, achteruitgang en ontwikkeling van de hersenen. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat kinderen in de muzikgroepen, ongeacht enkel thuis of gecombineerd met muzikles op school, beter presteerden op de taken die executieve functies vereisten. Kinderen in de beeldende kunstgroep presteerden beter op taken die om ruimtelijk inzicht vroegen.

Deze resultaten wijzen erop dat langdurig muziekonderwijs een positieve invloed kan hebben op cognitieve vaardigheden zoals planning, remming en aandacht op kunnen treden. Deze resultaten ondersteunen een mogelijke *far transfer*, naar rekenen en taal, omdat de gemeten cognitieve functies ook onderliggend zijn voor rekenen en taal. Er zijn vergelijkbare tot dezelfde hersengebieden en netwerken nodig voor het maken van muziek en voor bijvoorbeeld het oplossen van een compliceerde rekensom. Dat wil niet zeggen dat wij slimmer worden door muziek te spelen. Het Mozart-effect – of het Beyoncé-effect, Gustav Mahler-effect, John Coltrane-effect of Hazes-effect – bestaat niet. Maar muziek stimuleert wel het hele brein, waaronder executieve functies, geheugen en emoties. Door deze grootschalige stimulering van de hersenen worden nieuwe verbindingen gelegd en bestaande verbindingen versterkt. Zo krijgen wij door muziek te maken een beter gestimuleerd brein ‘cadeau’.

Een methodologische beperking in deze studie is het meten van Cito-scores. Hoewel de Cito-volgtolsten leerlingen op taken als kritisch luisteren of schrijven beoordelen, hebben de onderzoekers deze scores niet

vergeleken met andere testen, zoals testen die bijvoorbeeld fonologisch bewustzijn meten. Vergelijking van de Cito-scores, die een gegeneraliseerd speciaal model zijn voor Nederlandse kinderen, met meer internationaal gestandaardiseerde taalfunctietesten (bijvoorbeeld phonological assessment battery; Gallagher & Frederickson, 1995), zou meer variatie in de executieve functies kunnen opleveren en dus andere resultaten. Maar zo'n vergelijking zou de testtijd met ruim drie uur verhogen, rekening houdend met alle academische vaardigheden en alle subcomponenten (zoals fonologisch bewustzijn, semantiek en lexemen in taal en logica, abstract denken en rekenen in wiskunde). Langere testtijden kunnen invloed hebben op de concentratie van deelnemers. Bovendien was deze studie alleen gericht op verbaal IQ, en niet op een volledige IQ-schaal, wat mogelijk een ander resultaat op intelligentiemaatregelen kan aantonen (Schellenberg, 2006; Dumont, Syurina, Feron, & Van Hooren, 2017).

Discussie

Experimenteel onderzoek als RTC wordt gebruikt om de effecten van iets op iets of iemand te meten. Alleen door verdere ontwikkeling, trial-and-error, komen onderzoekers erachter hoe bijvoorbeeld onderwijs gegeven moet worden. Experimenteel onderzoek zoekt niet naar het hoe (dat past beter in een kwalitatieve methode), maar meet louter de effecten van het hoe op het wat.

Ook al geldt gerandomiseerd onderzoek nog steeds als een van de beste methodes om duidelijke effecten aan te kunnen tonen, dit soort onderzoek kent ook zijn zwaktes en beperkingen. Vaak vallen er veel proefpersonen af, omdat er bijwerkingen zijn of, in de context van onderwijs, kinderen afhankelijk zijn van hun thuissituatie of ziek kunnen worden. Het kan zijn dat ze niet alle meetmomenten bijgewoond hebben of dat de testresultaten niet bruikbaar zijn omdat proefpersonen deze niet bij elke meting af hebben gemaakt. Bij het analyseren van de resultaten worden deze proefpersonen niet meegeteld, wat mogelijk een kleiner effect oplevert. Dat is eigenlijk jammer, omdat men nooit meer te weten komt of deze proefpersonen baat hadden bij de interventie: ze worden domweg weggelaten en er wordt nooit meer naar gekeken.

Daarnaast zijn er ethische aspecten. Zo liet het onderzoek van Jaschke en collega's (2018) zien dat kinderen in de muziekgroepen betere Cito-scores kregen en hun executieve functies beter leerden te gebruiken door het spelen van muziek. De controlegroep heeft deze ontwikkeling in Cito-scores en executieve functies niet op dezelfde schaal kunnen meemaken. Zulke bezwaren zijn in principe te ondervangen door na afloop van een RCT de controlegroep de interventie alsnog aan te bieden. Toch zouden de effecten, vooral bij kinderen die een heel snelle en dynamische hersenontwikkeling kennen, misschien kleiner zijn, omdat hun brein al wat stappen verder is en

zo het effect op hersengroei en gedrag minder groot zou kunnen uitvallen. Al weten we inmiddels dat het brein plastisch is en gedurende het hele leven kan veranderen en nieuwe cellen aanmaken, als wij het maar blijven stimuleren en uitdagen (Rodrigues, Loureiro, & Caramelli, 2010).

Een andere beperking is dat er veel achtergrondkennis over de te onderzoeken groep, interventie en factoren nodig is, zoals socio-economische achtergrond van de proefpersonen, om de resultaten goed te kunnen interpreteren en te vertalen naar de dagelijkse praktijk. Hierbij komt vaak een analyse kijken die het minimum aantal proefpersonen berekent aan de hand van interventie-effecten en gemiddelde resultaten die het dichtst aansluiten bij de eigen onderzoeksvraag. Hierbij mag de relevantie van de behaalde onderzoeksresultaten niet vergeten worden. De onderzoeker moet deze adequaat interpreteren en de relevantie van ook maar de kleinste verbeteringen of verslechtingen juist interpreteren en implementeren in vervolgonderzoek. Aanvullend moet de onderzoeker verwachte verschillen binnen de groepen begrijpen en analyseren, om überhaupt een resultaat te kunnen zien in de te onderzoeken groep. Dat kost tijd en geld.

Zou bij het behalen van negatieve resultaten (dus geen gevonden effecten), muziek misschien helemaal verdwijnen uit het onderwijs, de kliniek of ons leven? Het lijkt me niet dat uitkomsten zo'n vergaande invloed moeten hebben op wel of geen kunst en cultuur. Muziek en in bredere zin cultuur, is een onderdeel van onze samenleving. Het is niet meer weg te denken en zou in welke vorm dan ook moeten blijven bestaan.

Wereldwijd gebruikt men experimenteel onderzoek om effecten van kunst- en cultuuronderwijs te meten. Onderzoeksgroepen in elk Europees land, in de VS en Canada, maar ook in Azië en Oceanië, zien het belang van kunst- en cultuuronderwijs en proberen dit experimenteel aan te tonen. Het is uitermate belangrijk wat precies de onderzoeksvraag, de context en de aanpak van het onderzoek is. Willen wij zien hoe wij beter onderwijs kunnen geven en wat er in het onderwijs nodig is, dan vormt een kwalitatieve onderzoeksopzet een goed begin, waarbij in een later stadium de implementatie met een experimenteel onderzoek getoetst kan worden. Bij een complex thema als onderwijs is altijd een combinatie van verschillende methodes en aanpakken nodig.

Gezien de positieve effecten die steeds meer onderzoek laten zien, is het niet ons doel als wetenschappers om muziek het stempel *ja of nee* te geven, maar om te begrijpen wat muziek nog meer voor ons kan doen, naast het reguleren van onze emoties, ons beter onze executieve functies te leren gebruiken, samen iets te doen waar wij plezier aan beleven en uiteraard onze hersenen en netwerken verder te versterken. Het is nooit te laat om te beginnen met een muziekinstrument! Elke muziekstijl hierin is van belang als de hersenen maar uitgedaagd worden met iets nieuws, dag in, dag uit.

Artur Jaschke is onderzoeker bij de afdeling Klinische neuropsychologie van de Vrije Universiteit en de afdeling Neonatologie aan het Universitaire Medisch Centrum Groningen. Hij doet onder meer onderzoek naar de relatie tussen muziek en breinripping. Hij is daarnaast lector Muziektherapeutische Interventies aan ArtEZ Conservatorium Enschede.
E a.c.jaschke@vu.nl

Literatuur

Degé, F., Kubicek, C., & Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: a relation mediated by executive functions. *Music Perception*, 29(2), 195-201.

Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M., & Hooren, S. van. (2017). Music interventions and child development: a critical review and further directions. *Frontiers in Psychology*, 8, [1694]. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01694

Gallagher, A., & Frederickson, N. (1995). The Phonological Assessment Battery (PhAB): an initial assessment of its theoretical and practical utility. *Educational and Child Psychology*, 12(1), 53-67.

Holochwost, S., Propper, C., Wolf, D., Willoughby, M., Fischer, K., Kolacz, J., et al. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147-166.

Jaschke A. C., Honing, H., & Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, [103]. DOI: 10.3389/fnins.2018.00103

Rose, F. C. (2009). *Neurology of Music*. London: Imperial College Press.

Rodrigues, A. C., Loureiro, M. A., & Caramelli, P. (2013). Long-term musical training May improve different forms of visual attention ability. *Brain and Cognition*, 82(3), 229-235.

Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457-468.

Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. In E. Altenmüller & F. Boller (Eds.), *Music, Neurology, and the Brain* (pp. 37-49). Amsterdam/New York, NY: Elsevier.

Zatorre, R. J & Belin, P. (2001). Spectral and temporal processing in human auditory cortex. *Cerebral Cortex*, 11(10), 946-953.

Historisch onderzoek naar cultuuronderwijsbeleid

Piet Hagnaars

Historisch onderzoek naar motieven voor overheidsbeleid levert wetenschappelijke en maatschappelijke kennis op. Bovendien kan het – door zijn kritisch reflectieve karakter – inzichten opleveren voor de beleidsvorming. In dit artikel legt Piet Hagnaars uit wat er komt kijken bij deze vorm van historisch onderzoek.

Meestal handelt het bij historisch beleidsonderzoek om onderwerpen die (al) een langere periode de aandacht van politiek en maatschappij trokken.¹ Het gaat dan om het als waarheid geldend geschiedverhaal, dat ‘immers altijd een filosofie omtrent de geschiedenis’ behelst (Grever, 1994, p. 284). Bronnen zijn hiervoor een belangrijke basis en de onderzoeker moet deze op betrouwbaarheid toetsen. Deze vorm van beleidsgeschiedenis staat disciplinair tussen de politieke geschiedenis en maatschappijhistorische disciplines als sociale, economische en cultuurgeschiedenis. Bestudering ervan bevindt zich volgens Pieter Slaman op ‘het grensgebied tussen historische vakgebieden, maar ook tussen verschillende wetenschappelijke disciplines’ (Slaman, z.j., p. 4).

De krachtigste historische beleidsevaluaties van de afgelopen vijftien jaar waren parlementaire enquêtes (Wolffram, 2006). Zo onderzoekt in 2007 de Tijdelijke Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen – onder voorzitterschap van Jeroen Dijsselbloem – met tal van deelstudies en hoorzittingen de stelselveranderingen die zich sinds de jaren negentig hebben voorgedaan in het funderend onderwijs. Nog geen jaar later volgen haar conclusies over – onder andere – de (te) snel op elkaar volgende wetgeving, die (te) veel van het onderwijs vroeg: ‘Scholen en docenten, veelal zeer gemotiveerd en loyaal, moeten onder grote tijdsdruk de vernieuwing in de praktijk brengen. In hoog tempo volgt de ene verandering de andere op’ (Tweede Kamer, 2008, p. 7). Zo worden de eerder unaniem door de Kamer gesteunde onderwijsvernieuwingen enkele jaren later in diezelfde Kamer weer herzien: ‘Steeds worden nieuwe wetgevingsinitiatieven genomen zonder dat acht wordt geslagen op wat eerder in gang is gezet’ (Tjeenk Willink, 2008, p. 22). Het is het gevolg van ‘institutioneel geheugenverlies’ in het Nederlandse openbaar bestuur, omdat wisselende actoren geen of weinig kennis hadden van voorgaande ontwikkelingen (Slaman, z.j.).

Een mooie conclusie, maar de beleidshistoricus wil meer weten. Welke problemen lagen aan de onderwijsveranderingen ten grondslag? Waarom besloot het parlement daar steeds toe? Wie beïnvloedde de besluitvorming en wie of wat bepaalde de urgentie? Historisch beleidsonderzoek helpt mee om – binnen een veranderend contextueel kader – beleidsbenaderingen, onderbouwing van beleid en de uitvoering vanuit een rationeel of politiek perspectief te verklaren en zichtbaar te maken.

- 1 De socioloog Raymond Williams (1976), onderscheidt het begrip cultuur in (1) een algemeen proces van intellectuele, geestelijke en esthetische ontwikkeling; (2) een bepaalde manier van leven, van een volk, een periode of een groep; en (3) de producten van intellectuele en vooral artistieke activiteit. Cultuur wordt in dit historisch beleidsonderzoek voornamelijk in de derde betekenis gebruikt en kunsten en erfgoed nemen daarin een bijzondere positie in; in de *Wet op het specifiek cultuurbeleid* aangeduid als cultuur in specifieke zin (1993). In dit onderzoek gaat het om het cultuuronderwijs als beleidsonderwerp van betekenis. Cultuuronderwijs is in mijn onderzoek, analoog aan de definiëring van het ministerie van OCW, formeel begrensd tot al ‘het onderwijs over en aan de hand van kunst en cultureel erfgoed in het funderend onderwijs’ (Bussemaker, 2013, p. 1).

Deze vragen en kwesties zijn ook van toepassing op mijn promotieonderzoek naar veranderende politieke, maatschappelijke en professionele opvattingen over het Nederlandse onderwijs in kunst en cultuur, binnen de context van het landelijk onderwijsbeleid voor het funderend onderwijs in de periode 1975-2015.² Voor dit artikel over historisch onderzoek naar beleidsthema's kies ik voorbeelden uit mijn promotieonderzoek, dat hier dan ook leidend is.

Methode van onderzoek

Om het cultuuronderwijsbeleid van de overheid niet alleen in de tijd te kunnen beschrijven maar ook te kunnen duiden en verklaren, probeer ik doelen en inhoudelijke argumenten van het beleid te achterhalen en geef ik inzicht in gebruikte sturingsinstrumenten voor de beleidsuitvoering. Tegelijkertijd beschouw ik rollen en bedoelingen van beleidsactoren en ga ik na welke invloed die op de vormgeving van het beleid hebben.

Brondocumenten, literatuur en data

Historisch beleidsonderzoek is voornamelijk kwalitatief van aard en bestaat – naast literatuuronderzoek van primaire en secundaire brondocumenten – uit verhalen van en interviews met sleutelpersonen in de beleidsontwikkeling voor cultuuronderwijs. In mijn geval zijn deze interviews bedoeld om de onderzoeksuitkomsten te verifiëren en van persoonlijke bespiegelingen en interpretaties te voorzien. Tevens verricht ik secundaire analyses op specifieke, feitelijke monitorstudies en gebruik ik databases, zoals van CPB, CBS statline, Cito, DUO Onderwijsdata en de Onderwijsinspectie; door triangulatie worden de geldigheid en betrouwbaarheid van mijn onderzoek immers groter.

Bij historische bronnen is het verleden zelf nooit een ingrediënt, omdat het niet 'langer waarneembaar is'. Het enige waar we over beschikken zijn de sporen die het verleden heeft achtergelaten. Het gaat dan om bronnen in de vorm van documenten, objecten, gebouwen en inscripties, maar ook om boeken en verhalen. Als onderzoeker toets je eerst alle mogelijke bronnen

- 2 Hendrik Henrichs (2002) onderscheidt vier typen geschiedschrijving voor cultuuronderwijs: kronieken, kunstvakgeschiedenis, beleidsgeschiedenis en cultuurgeschiedenis, hoewel deze laatste twee vaak in elkaar 'overlopen'. Kronieken betreffen jubilerende instellingen voor kunstzinnige vorming. Kunstvakgeschiedenissen combineren gedetailleerdheid in één kunstdiscipline met inbedding in een bredere context van vakpedagogische en cultuurhistorische aard. Beleidsgeschiedenissen, waaronder mijn onderzoek, hebben betrekking op ontwikkelingen in het cultuurpolitieke beleid van nationale, provinciale of lokale overheden en waar – in het ideale geval – ook inzicht wordt geboden in de manier waarop maatschappelijk betekenis werd en wordt gegeven aan kunst en kunsteducatie (cultuurgeschiedenis). Dissertaties met historisch onderzoek naar dit leergebied zijn onder andere Van Rheeden (1988), Asselbergs (1989), Martis (1990), De Vroomen (1994), Panken (1998) en Coppens (2000), alle kunstvakgeschiedenis, en Vos (1999) en Van der Hoeven (2012), beide beleids- en cultuurgeschiedenis (Henrichs, 2002, pp. 103-104).

kritisch en vervolgens – na een feitelijke categorisering – ga je na wie de auteur of maker is, en waar en wanneer de bron is gecreëerd. Vermeldt de auteur of maker ook zelf zijn bronnen en is hij daarin objectief? Vervolgens moet je vaststellen of de bron authentiek en oorspronkelijk is, waarna je eventuele bedoelingen van de bron moet achterhalen. Afsluitend is de vraag aan de orde of de bron te vertrouwen is. Pas dan is die bruikbaar om na analyse te trachten het verleden te reconstrueren, interpreteren en verklaren.

Voor mijn onderzoek gaat het om diverse bronnen. Allereerst – digitaal toegankelijke – archieven van de Tweede en Eerste Kamer der Staten-Generaal. Verder om formele adviezen, rapporten en brieven van wettelijke adviesorganen zoals de Raad van State, de Sociaal Economische Raad (SER), de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR), de Onderwijsraad, de Raad voor de Kunst en de Raad voor Cultuur. Maar ook brondocumenten van (vroegere) pressiegroepen in het onderwijs zoals docentenvakverenigingen NVTO, VLBV, AVDtex, VONKC, VLS, BDD en NBDK, vereniging Beter Onderwijs Nederland en scholieren- en studentenvakbonden als LAKS en de LSVb, maar ook pressiegroepen buiten het onderwijs: Kunsten 92 en branche-organisaties van culturele instellingen. Het betreft eveneens documentaire informatie van uitvoeringsorganisaties (en onderwijsverzorgingsinstellingen) als SLO, SVO, Cito, Onderwijsinspectie, én LOKV, Cultuurnetwerk Nederland en LKCA, alsook fondsen zoals dat voor Cultuurparticipatie.

Ik gebruik ook (digitale) nieuwsbrieven, periodieken en vaktijdschriften die in mijn onderzoeksperiode interventies, sturingsinstrumenten en beleidseffecten in cultuuronderwijs beschrijven en commentariëren, zoals *Kunst&Educatie* (LOKV), *Cultuur+Educatie* (Cultuurnetwerk Nederland; en LKCA), *Maandblad voor Beeldende Vorming* (NVTO), *Beeldaspecten* (VLBV) en *Kunstzone* (kunstvakverenigingen). Naast ontsloten en toegankelijke bronnen in (Rijks)archieven en gespecialiseerde bibliotheken maak ik gebruik van niet-openbare en niet-ontsloten bedrijfsarchieven, zoals die van het LOKV (1983-2000), rechtsvoorgangers zoals de NSKV en de LSBV- en rechtsopvolgers als Cultuurnetwerk Nederland (2001-2012) en het LKCA (2013-heden).

Interviews sleutelpersonen en politieke biografieën

Bij de veelal retrospectieve interviews, gehouden met politieke en ambtelijke beleidsmakers en met andere sleutelfiguren moet je er, net als bij schriftelijke bronnen, rekening mee houden dat politieke ambtsdragers, beleidsambtenaren en bestuurders hun werkelijke beleidsideeën en activiteiten (en mogelijk dubieuze beleidsopbrengsten) neigen te vergoelijken of te versluieren, opdat ze als persoon politiek en ambtelijk voor de buitenwereld aanvaardbaar blijven en kunnen blijven functioneren. Dat vraagt dan ook om nuancering. Daarvoor gebruik ik politieke biografieën, omdat de levensgeschiedenis van een persoon belangrijk kan zijn voor de verklaring van zijn

rol in beleidsvoorbereiding en besluitvormingsprocessen. Het brengt tevens in beeld 'hoezeer het politieke bedrijf de persoon kan beïnvloeden, en in hoeverre het handelen van de persoon in overeenstemming was met eigen principes, overtuigingen of waarden' (Slaman, z.j., p. 3).

Gerichte keuzes bronnen

Gezien de overvloed aan bronnen voor mijn onderzoeksonderwerp is het noodzakelijk keuzes te maken, keuzes die het (cultuur)onderwijsbeleid het meest recht doen.³ Een selectiecriteria daarbij is de beleidsaandacht in regeerakkoorden en regeringsverklaringen voor (cultuur)onderwijs, de discussie daarover in het parlement en de reacties daarop van pressiegroepen in of buiten het onderwijs. Een ander criterium is de aandacht in bepaalde jaren in troonredes, miljoenennota's én vierjarige Kunstenplannen en Cultuurnota's voor cultuuronderwijs alsmede de publieke discussies daarover. Ten slotte is onderwijswetgeving en de frequentie van terugkerende onderwerpen waarover bewindslieden aan wettelijke adviesorganen advies vragen en die met cultuuronderwijs te maken hebben ook een selectiecriteria. Nadere analyse van deze bronneselectie maakt de kernthema's zichtbaar die in bepaalde perioden van het rijksbeleid nader onderzoek vergen.

Doel en meerwaarde historisch beleidsonderzoek

Beleidsonderzoek maakt dikwijls onderscheid tussen studies *voor* het beleid – beleidsanalyses – en studies *van* het beleid, vanuit onder meer een politieke, sociologische, economische of historische context (Idenburg, 1971). In het eerste geval gaat het vooral om informatie voor beter beleid of om vooraf na te gaan 'wat werkt'. Men streeft daarbij naar een onderwijsbeleid en -praktijk die gebaseerd zijn op bewijs: evidence based (Bronneman-Helmers, 2011). Zonder gegevens en informatie over feitelijke prestaties is het beleid achteraf niet te verantwoorden, maar zonder veronderstellingen en inzichten over de wijze waarop beleidsdoelstellingen te bereiken zijn, is effectief beleid een leeg begrip. Evidence based policy begint met het expliciteren van die veronderstellingen en met de vraag welke kennis beschikbaar is over de veronderstelde werking en effecten van beleid (Ijdens & Hagenars, 2008).

Studies *van* het beleid zijn er volgens Peter John op gericht 'to explain how decision makers, working within or close to the machinery of government and other political institutions, produce public actions that are intended to have an impact outside the political system' (2012, p. 1). Onderzoekers

3 Deze overvloed aan bronnen geldt de eigentijdse geschiedenis, maar voor andere tijdperken telt – naast het gegeven dat er minder bronnen zijn – ook vaak het probleem van eerdere selectie door actoren en schifting door slijtage, verzuring, rot en het toeval.

‘aim to explain how public decision making works, why societies get the policies they do, and why policy outputs and outcomes differ from place to place and across time’ (John, 2012, p. 1). Ria Bronneman-Helmers (2011) stelt dat in studies *van* het beleid het accent kan liggen op de inhoud van het beleid, maar ook op het beleidsproces of op de prestaties van het beleid.

Han Leune (1987) onderscheidt vier functies van onderzoek naar onderwijsbeleid: initiëren, instrumenteren, legitimeren en kritiseren. Volgens hem kunnen onderzoeksuitkomsten aanleiding geven tot het ontwerp van nieuwe beleidsmaatregelen: onderzoek heeft dan een initiërende functie. Onderzoek kan ook een ‘instrumenterende’ functie vervullen, zoals voor de constructie van studietoetsen of het ontwerpen van audiovisuele en digitale hulpmiddelen. Vervolgens kan onderzoek gegevens opleveren die de juistheid van al eerder gekozen beleidsdoelstellingen of -instrumenten ondersteunen; het heeft dan een legitimerende functie. Die gegevens bieden de beleidsmaker dan een argument om zijn beleid als adequaat te presenteren. Onderzoeksresultaten worden in dat geval, aldus Leune, meestal alleen dan naar voren gebracht als die de bestaande denkbeelden onderbouwen. Als laatste kan onderzoek een beleidskritische functie vervullen en dat is vooral van betekenis voor de opposenten van het beleid. Het verschaft contra-expertise die ze kunnen benutten bij het bestrijden van voorgenomen of een gevoerd beleid (Leune, 1987).

Andere voorbeelden van hoe beleidsmakers gebruik kunnen maken van beleidsonderzoek vond ik in de reviewstudie *Research on the utilization of evaluations* van Laura Leviton & Edward Hughes (1981). Als eerste noemen zij het instrumentele gebruik van onderzoeksgegevens om bijvoorbeeld sturingsinstrumenten te bepalen ‘to fund or not fund dissemination of educational innovations, based on evaluations of their effectiveness’. Het conceptueel gebruik van onderzoeksresultaten om de gedachtevorming van beleidsmakers te beïnvloeden is een tweede. Het onderzoek werkt dan in op ‘the policy maker’s thinking about an issue without putting information to any specific, documentable use’. Als laatste noemen zij het persuasieve gebruik van onderzoeksopbrengsten om anderen te overtuigen van de juistheid van het voorgenomen beleid of om ingenomen beleidsstandpunten te verdedigen of te ontkrachten (Leviton & Hughes, 1981, pp. 528-529). Beleidskeuzes zijn meestal niet geënt op (historisch) onderzoek of een collectief geheugen, het gaat veel vaker om ‘politieke factoren, financiële overwegingen, opvattingen van betrokkenen, geldende verplichtingen, overwegingen van recht, billijkheid en rechtvaardigheid, eisen en continuïteit, de schatting van uitvoerbaarheid en de publieke opinie’ (Van Kemenade, Klein, & De Jong, 1977, p. 12).

Wie zich bij de bestudering van vroeger onderwijsbeleid tevreden beperkt tot louter een beschrijving van gegevens, zoals die zich op dat moment en in die vorm voordoen, zal het belang van een historisch-maatschappelijke benadering nauwelijks inzien. Het gaat echter niet zozeer om de uiterlijke verschijningsvorm als wel om de achterliggende filosofie

om elementaire verklaringen van vorm en inhoud ervan te kunnen leveren (De Frankrijker, 1984). Historisch onderzoek naar de sturing van staat, politiek, beleidsactoren en omgeving moet de visie op en inhoud van het gevoerde beleid verklaren, de werking ervan verduidelijken en inzicht geven in de beleidsprocessen. Teruggekeken wordt immers om na te gaan hoe het, binnen contextuele kaders, zo ver heeft kunnen komen. Het beleidsproces wordt nageplozen om het waarom van de gang van zaken te achterhalen (Bronneman-Helmers, 2011).

Mijn onderzoek als voorbeeld

In mijn promotieonderzoek reconstrueer ik veertig jaar beleidsinhoud en -proces in knooppunten van beleidsdichtheid om het waarom en hoe van het cultuuronderwijsbeleid te verklaren en de beleidssturing en -werking ervan te verduidelijken. Het beleidsfasenmodel van Bovens, 't Hart, & Van Twist (2007) is daarbij een handig hulpmiddel. Hoewel er in de praktijk geen scherpe scheiding is tussen de fasen, zijn agendavorming, beleidsvoorbereiding en beleidsbepaling duidelijk te onderscheiden van de beleidsuitvoering en beleidsevaluatie (Bovens et al., 2007). Ik hanteer daarbij een beleidshistorische benadering uitgaande van een inhoudelijke reconstructie van de beleidsgeschiedenis, waarin ik zoek naar zichtbare of verborgen ideeën waaruit het beleid voortkomt of die juist tegen het voorgenomen of gevoerde beleid ingaan. Historisch onderzoek richt zich immers vooral ook op 'de context waarin deze ideeën ontstonden en werden verdedigd' (Tollebeek, 1990, p. 9).

Of de uitkomsten als nieuwe, geconstrueerde kennis – samengebracht in onderzoeksresultaten en conclusies – ook daadwerkelijk worden benut, hangt sterk samen met de mate waarin deze overeenkomen met waarden en belangen van beleidsvoerende organen zoals de landelijke overheid of beleidsactoren zoals pressiegroepen in of buiten het onderwijs (Hagens, 2008). Mogelijk verleiden ze slechts de gedachtevorming van enkele beleidsmakers: '[--] research results had utility to change ways of thinking about an issue. Moreover, they rated as useful research findings that questioned existing policy. Such information may not be applied immediately, but may serve as part of the basis upon which policies are revised' (Leviton & Hughes, 1981, p. 529).

Het onderzoek begint in 1975, het jaar waarin onderwijsminister Jos van Kemenade zowel zijn '*Structuurnota*' (1975a) als '*Contourennota*' (1975b) aan de Tweede Kamer uitbrengt. De nota's schetsen voor de komende twintig tot vijfentwintig jaar een breed, ideologisch getint toekomstbeeld van 'ons onderwijs' in zijn geheel. Vanuit die opvatting sturen de bewindslieden nadrukkelijk aan op de bevordering van 'creatieve, expressieve en sociale vaardigheden' om een tegenwicht te bieden aan de 'sterk overheersende intellectuele en technische ontwikkeling' (Van Kemenade, Klein, & Veerman, 1975b,

p. 13). Met deze nota brengen ze een brede discussie met het onderwijsveld op gang: 'Zij zijn het immers die dagelijks vorm én inhoud geven aan dat onderwijs' (Van Kemenade et al, 1975b, p. 2). Een derde in discussie gebrachte beleidsnota – al in januari 1975 – bevestigt mijn keuze voor dit jaar als startjaar voor mijn onderzoek. Met de nota *Naar een verzorgingsstructuur voor de kunstzinnige vorming* willen Van Doorn, minister van CRM, en Van Kemenade van O&W tot een samenhangende verzorgingsstructuur komen voor kunstzinnige vorming in het onderwijs. Afbakening en samenwerking 'tussen de ondersteuning van de binnenschoolse en buitenschoolse kunstzinnige vorming' moeten overlappingen in ondersteunende activiteiten voorkomen (Ministerie van O&W & Ministerie van CRM, 1975, p. 1).

Sluitstuk van mijn onderzoek vormt de nota *Toekomstgericht funderend onderwijs* (Dekker, 2014) voor een landelijke discussie over het toekomstig curriculum in primair en voortgezet onderwijs. Hoofdvraag daarin is welke kennis en vaardigheden kinderen moeten leren om zo goed mogelijk voorbereid te zijn op vervolgonderwijs en de toekomstige arbeidsmarkt. Bovendien wil staatssecretaris Sander Dekker weten op welke wijze het onderwijs bij kan dragen aan het aanleren van creativiteit, kritisch denken en samenwerken en aan persoonsvorming en talentontwikkeling (Dekker, 2015a; Dekker, 2015b). Het eindadvies van het Platform #Onderwijs2032 – begin 2016 – spreekt naast andere domeinen ook over het leerdomein Taal & Cultuur met daarin 'ruim aandacht [--] voor cultuuronderwijs en de verschillende kunst disciplines die daarbij horen' (Platform Onderwijs2032, 2016, p. 27).

In deze nota's en rapporten tref ik de essentie aan van waar het in mijn onderzoek om gaat: cultuuronderwijsbeleid als onderdeel van algemeen onderwijsbeleid én van cultuurbeleid. Leidend zijn kenterende politieke vergezichten en maatschappelijke en professionele zienswijzen over het funderend onderwijs – met daarin cultuuronderwijs – en de functies die overheid en politiek dit onderwijs toedichten. 'Daarom zal het onderwijs voortdurend in beweging zijn, omdat de samenleving [--] bij voortdurende verandert. Dat proces is niet vandaag begonnen. Het zal vandaag ook niet afgelopen kunnen zijn' (Van Kemenade et al., 1975b, p. 7). En Dekker veertig jaar later: 'Goed onderwijs moet dus meegaan met zijn tijd en inspelen op de wereld die verandert' (Dekker, 2014, p. 1).

Met mijn historisch beleidsonderzoek beschrijf ik het veranderend onderwijs- en cultuuronderwijsbeleid en tracht ik het waarom en het hoe ervan te begrijpen. Ik kom al denkend en doend tot begrip van omstandigheden waarin actoren zich bevonden en waarop zij met hun handelen reageerden, zonder deze handelingen vanuit het heden te willen rationaliseren of motiveren. De afstand in tijd tussen dit onderzoek en de authentieke bronnen is dan niet zozeer iets dat overbrugd of overwonnen moet worden, maar is 'een productieve mogelijkheid voor het verstaan van het verleden' (Gadamer, 2013, p. 336). Zo dragen de uitkomsten van mijn onderzoek door een mix van kwalitatieve dataverzamelingmethoden en secundaire analyses

(triangulatie) bij aan kennis van en inzicht in cultuuronderwijs(beleid) en aan de manier waarop vele actoren daar in een veranderend onderwijsstelsel beleidssturing aan gegeven hebben. En dat is relevant, omdat beleidsvoerende organisaties bij gebrek aan een collectief geheugen immers 'dagelijks opnieuw het wiel uit zouden moeten vinden' (Tjeenk Willink, 2006, z.p.).

Piet Hagedaars adviseert en publiceert over beleid en uitvoering van kunstonderwijs. Hij werkt sinds 2015 aan zijn proefschrift over beleid en bestel cultuuronderwijs 1975-2015 in Nederland (ESHCC, Center for Historical Culture, Erasmus Universiteit Rotterdam).
E piethagedaars66@gmail.com

Literatuur

Bovens, M., Hart, P. 't, & Twist, M. van. (2007). *Openbaar bestuur. Beleid, organisatie en politiek*. Deventer: Kluwer.

Bronneman-Helmers, H. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Bussemaker, M. (2013). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW. [Brief van 9 december 2013 aan de portefeuillehouders cultuur en onderwijs van provincies en gemeenten].

Dekker, S. (2014). *Primair Onderwijs. Voortgezet Onderwijs. Toekomstgericht funderend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 17 november 2014].

Dekker, S. (2015a). *Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 januari 2015].

Dekker, S. (2015b). *Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1 oktober 2015].

Frankrijker, J. de. (1984). Onderwijsbeleid en maatschappelijke ongelijkheid. In J. Branger, N. Dodde & W. Wielemans (Eds.) (1984), *Onderwijsbeleid in Nederland* (pp. 111-134). Amersfoort/Leuven: Acco.

Gadamer, H-G. (2013). *Truth and Method*. New York, NY: Bloomsbury Academic.

Grever, M. (1994). *Strijd tegen de stilte. Johanna Naber (1859-1941) en de vrouwenstem in geschiedenis*. Hilversum: Verloren.

Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. In M. van Hoorn (Ed.), *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten* (pp. 10-49). (Cultuur+Educatie 21). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Henrichs, H. (2002). Historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie vanaf 1975. In M. van Hoorn (Ed.), *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* (pp. 100-115). (Cultuur+Educatie 4) Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Idenburg, Ph. (1971). *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: Tjeenk Willink bv.

Ijdens, T. & Hagenaars, P. (2008). *Bouwstenen voor de kennisagenda van het DG Cultuur en Media, 2009-2012. Eindrapport van project Inventarisatie cultuur-en mediaonderzoek 2000-2006, in opdracht van het Directoraat-Generaal Cultuur en Media van het Ministerie van OCW*. Utrecht/Tilburg: Cultuurnetwerk Nederland/IVA Beleidsonderzoek en Advies.

John, P. (2012). *Analyzing public policy*. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Kemenade, J. van, Klein, G., & Jong, K. de. (1977). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2 (Vervolgnota)*. Den Haag: Ministerie van O&W. [Nota aan de voorzitter van Tweede Kamer der Staten-Generaal, 30 maart 1977].

Kemenade, J. van, Klein, G., & Veerman, A. (1975a). *Naar een structuur voor de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van O&W. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 5 juni 1975].

- Kemenade, J. van, Klein, G., & Veerman, A. (1975b). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van O&W. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 juni 1975].
- Leune, J. (1987). Besluitvorming en machtsverhoudingen in het Nederlandse onderwijsbestel. In J. van Kemenade, N. Lagerweij, J. Leune & J. Ritzen (1987). *Onderwijs: bestel en beleid 2. Onderwijs en samenleving B* (pp. 237-427). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leviton, L., & Hughes, E. (1981). Research on the utilization of evaluations. A review and synthesis. *Evaluation Review*, 5(4), 525-548.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen & Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk. (1975). *Naar een verzorgingsstructuur voor de kunstzinnige vorming*. Den Haag/Rijswijk: Ministerie van O&W/Ministerie van CRM.
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Onderwijs2032.
- Slaman, P. (z.j.). *Functies en methode van beleidsgeschiedenis*. Geraadpleegd via www.academia.edu/14820271/Functies_en_methode_van_beleids-geschiedenis, 5 oktober 2017.
- Tjeenk Willink, H. (2006). *Bijdrage van Vice-President Tjeenk Willink aan de ontmoeting met Rijkswaterstaat naar aanleiding van de Algemene beschouwingen 2005*. Den Haag: Raad van State.
- Tjeenk Willink, H. (2008). De Raad in de staat - Algemene beschouwingen. In Raad van State (Ed.), *Jaarverslag 2007. Raad van State* (pp. 11-32). Den Haag: Raad van State.
- Tollebeek, J. (1990). *De toga van Fruin. Denken over geschiedenis in Nederland sinds 1860*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2008). *Tijd voor onderwijs*. [Eindrapport van de Tijdelijke Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen].
- Williams, R. (1976). *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wolffram, D. J. (2006). Onze belastingcenten. Een pleidooi voor beleids-geschiedenis. In G. Voerman & D. J. Wolffram (Eds.), *Kossmann Instituut. Benaderingen van de geschiedenis van politiek* (pp. 62-67). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel

Barend van Heusden

Alvorens empirisch onderzoek te kunnen doen heb je als onderzoeker een heldere theoretische basis nodig. Barend van Heusden legt in dit artikel uit hoe hij en zijn collega's binnen het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel het theoretische fundament over wat kunst en kunstonderwijs precies is, hebben gelegd.

Het is inmiddels zo'n tien jaar geleden: ik was uitgenodigd in Rotterdam voor een lezing over kunsteducatie. Degene die mij inleidde vertelde wat het onderwerp van de lezing was en voegde daar meteen aan toe dat hij zich niet aan een definitie van kunst ging wagen, dat was immers zinloos, want kunst was voor iedereen toch iets anders. Het publiek knikte instemmend, men kon zich daar wel in vinden.

Deze gebeurtenis stond (en staat) niet op zichzelf. In de kunst- en cultuureducatie is het gebruikelijk om over datgene waar het toch allemaal om zou moeten gaan, namelijk cultuur en kunst, wat in het vage te blijven. Niet dat men geen mening heeft over wat kunst is of – meestal – wat kunst zou *moeten* zijn of doen. Kunst laat je op een andere manier naar de wereld kijken, kunst verwondert of ontregelt, kunst moet (een beetje) schuren. Maar dat zijn meningen die niet noodzakelijk berusten op kennis. En het begrip cultuur, vaak in één adem genoemd met kunst, is zo mogelijk nog ongrijpbaarder. Want wat is cultuur? Wat is het niet? Dit probleem valt natuurlijk te omzeilen door cultuur dan maar als synoniem van kunst te gebruiken – dat scheelt weer een begrip, maar het lost niet echt iets op.

Kennis?

Dit gebrek aan kennis speelt de kunst- en cultuureducatie parten. Niet alleen in de dagelijkse praktijk, maar ook in het beleid en in het onderzoek. Het blijkt niet eenvoudig uit te leggen waar men het over heeft. Ik vond dat destijds in Rotterdam en vind dat nog steeds opmerkelijk en verontrustend. Als je niet precies kunt aangeven waar je mee bezig bent, hoe kun je dan uitleggen wat je doet, of waarom je het wel of niet goed doet? Hoe maak je beleid als je niet goed weet waar dat beleid betrekking op heeft? En hoe kun je iets onderzoeken waar je geen vat op hebt? Het antwoord ligt voor de hand: dat gaat niet.

Ik beperk mij tot het onderzoek. Een gevolg van het gebrek aan kennis met betrekking tot cultuur en kunst is dat onderzoek naar kunstonderwijs meestal geen onderzoek is naar een duidelijk afgebakend verschijnsel, maar naar wat men kunstonderwijs (of cultuuronderwijs) *noemt*, naar wat zo *heet*. Maar het is niet gezegd, en zelfs vrij onwaarschijnlijk, dat iedereen de term op dezelfde manier gebruikt om naar dezelfde praktijk te verwijzen. Zo is er veelvuldig onderzoek gedaan naar zogeheten transfereffecten van kunstonderwijs – effecten op taalgebruik, rekenvaardigheden, ruimtelijke oriëntatie, sociale vaardigheden, leervaardigheden, enzovoort (zie voor een overzichtsstudie Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Maar *wát* het precies is dat die effecten bewerkstelligt, kan men niet aangeven. Het is onderwijs, ja, en het heet kunstonderwijs (of cultuureducatie), maar wat is dat precies en waarom zou het nu juist deze effecten moeten hebben? Het gevolg hiervan is dat *als* er al eens een effect gemeten wordt – wat zeldzaam is – de vraag gerechtvaardigd

is wat dat effect veroorzaakt heeft. Dat weten we niet.

Het gebrek aan kennis over cultuur en kunst maakt het ook moeilijk, zo niet onmogelijk, voorspellingen te doen. Wat verwachten we dat kunstonderwijs met leerlingen doet? Dat kinderen toleranter worden? Socialer? Opener? Creatiever? Meer omgevingsgericht? Kritischer? En waarom niet egoïstischer, meer naar binnen gekeerd, asociaal, gehoorzamer of ijdel? Waarom verwachten we altijd zoveel goeds van kunstonderwijs en zelden iets slechts? Dat zou ons toch op zijn minst een beetje wantrouwig moeten maken. Is kunst goed? Is cultuur goed? Waarom eigenlijk?

De canon in beweging

De belangrijkste oorzaak van onze onzekerheid met betrekking tot kunst is gelegen in het feit dat de artistieke canon sinds de jaren zestig van de twintigste eeuw ter discussie is komen te staan (Gielen & Van Heusden, 2015). Voor die tijd wisten mensen evenmin erg goed wat kunst was, maar ze konden altijd verwijzen naar een canon van algemeen erkende (kunst)werken. Kunst was, eenvoudig gezegd, dat wat tot de canon van de dans, muziek, theater, literatuur en beeldende kunst behoorde. Die canon was uiteraard niet helemaal, maar wel grotendeels homogeen: hij was westers, nationaal en voor een deel aansluitend bij een levensbeschouwing.

In de jaren zestig komt die canon onder druk te staan. Door de democratisering, emancipatie en mondialisering – en later ook de digitalisering – betreden sociale groepen de publieke ruimte (het onderwijs, de politiek en de nieuwsmedia) die daar tot dan toe geen toegang toe hadden en verheffen er hun stem: jongeren, vrouwen, lagere sociale klassen, immigranten, niet-westerse wereldburgers, mensen met een andere dan heteroseksuele geaardheid, enzovoort. Voor velen van hen betekent de gevestigde canon weinig tot niets, of staat deze zelfs voor onderdrukking en ongelijkheid. En nu de canon 'vloeiend' wordt (Bauman, 2000), wordt de vraag 'wat is kunst?' des te dringender – hij valt namelijk niet meer te beantwoorden met een verwijzing naar die canon.

Deze ontwikkeling in de samenleving wordt geflankeerd en versterkt door wat er gebeurt in de kunst zelf, en in de kunstfilosofie en -wetenschap. Het dadaïsme en de avant-garde kunst komen met werken die niet meer te onderscheiden zijn van 'gewone' voorwerpen (objets trouvés, readymades, 'aleatoire' of toevalskunst, concrete kunst), wat de vraag oproept of er wel eigenschappen zijn die een werk tot kunstwerk maken. De cultuur- en kunstwetenschap en de kunstfilosofie beantwoorden die vraag vervolgens met een duidelijk 'nee': cultuur, en dus ook kunst, is geen eigenschap van dingen (zoals kunstwerken), maar van wat mensen met dingen doen – cultuur is geen ding, maar een *proces* (Danto, 1981, 1998; Bourdieu, Pels, & Hofstede, 1989; Bourdieu & Hofstede, 1994). Het postmodernisme gaat nog een stapje verder

en stelt dat dit proces door en door talig is, en dat cultuur en kunst dus een kwestie zijn van taalgebruik, van afspraken. Kunst is wat men, wat jij kunst noemt. Kunst willen definiëren heeft in zo'n geval inderdaad heel weinig zin.

Een theorie van cultuur

Dat je niet zou kunnen vaststellen wat kunst en cultuur zijn omdat iedereen daar nu eenmaal een verschillende mening over heeft, is geen sterk argument – er zijn wel meer dingen waar mensen uiteenlopende opvattingen over hebben. Het gaat immers niet om meningen, maar om kennis van zaken. Er zijn feitelijk twee mogelijkheden: ofwel kunst is *iets*, en waarom zouden we dan niet kunnen vaststellen wát het is; of het is *niets*, en er is niet zoiets als 'kunst' (wat helemaal niet ondenkbaar is, de geschiedenis leert dat mensen wel vaker ten onrechte hebben gedacht dat iets waar ze een woord voor hadden, ook echt bestond).

Als dat laatste het geval is, zou dat in ieder geval verklaren waarom het nooit lukte om kunst te definiëren, maar dan kunnen we ook beter meteen ophouden met kunst- en cultuuronderwijs. In het project *Cultuur in de Spiegel* hebben we voor de eerste mogelijkheid gekozen en zijn we teruggegaan naar de vraag: Wat is kunst? Wat is cultuur? Ons doel was een stevig theoretisch kader te ontwerpen dat verklarend is en waarmee we bovendien voorspellingen kunnen doen die we kunnen toetsen in empirisch onderzoek. Uitgangspunt was dat cultuur en kunst processen zijn die zich afspelen in het hoofd en lichaam van mensen, maar daarmee is de vraag naar de aard van die processen natuurlijk nog niet beantwoord.

Kunst (als er zoiets bestaat!) is een vorm van cultuur, en een theorie van kunst kan daarom niet anders dan ingebed zijn in een theorie van cultuur. Wij hebben ons voor onze theoretische analyse van kunst en cultuur gebaseerd op werk van de filosofen Charles Sanders Peirce (1839-1914), Charles Morris (1901-1979), Suzanne Langer (1895-1985) en Ernst Cassirer (1874-1945), op de linguïstiek van Ferdinand de Saussure (1857-1913), de evolutionaire psychologie van Merlin Donald (1939-), de Gestaltpsychologie van Ernst Kris (1900-1957) en Rudolf Arnheim (1904-2007), en de ontwikkelingspsychologie van Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotski (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) en Katherine Nelson (1930-2018). Dit zijn niet onze enige, maar wel belangrijke bronnen.

Wat deze auteurs met elkaar verbindt, is dat ze cultuur opvatten als gedrag met een biologische basis – mensen zijn dieren – en dat zich onderscheidt van ander gedrag doordat het *semiotisch* is of *intentioneel*. Cultuur is gedrag dat *ergens over gaat* – het begrip *intentionaliteit* in deze betekenis werd gemunt door Franz von Brentano (1838-1917) -, waarmee mensen de werkelijkheid betekenis geven. Misschien wel de meest opmerkelijke eigenschap van intentioneel gedrag is dat het samenhangt met, en voortkomt uit

de ervaring dat dingen (nog) géén betekenis hebben: wat we als werkelijkheid ervaren, is dat wat geen betekenis heeft en waar we dus betekenis aan (moeten, willen) geven.

De cultuurtheorie die we zo ontwikkeld hebben (zie Van Heusden, 2009, 2010) gaat ervan uit dat betekenis geven samenhangt met een bijzonder gebruik van het geheugen. Onze herinneringen zijn namelijk de *tekens* (ook wel *symbolen* genoemd) die we inzetten om een altijd veranderende werkelijkheid te herkennen – er *vorm* en *inhoud* aan te geven.

Cultuur over cultuur

Uit de theoretische analyse blijkt dat dit betekenisproces zelf ook weer een aspect van de werkelijkheid is dat we betekenis kunnen geven: cultuur is dus *recursief*, waarmee we bedoelen dat cultuur ook over zichzelf kan gaan (Corballis, 2011). Zo vraag ik mij af, terwijl ik dit zit te schrijven, of ik wel duidelijk genoeg ben, of ik misschien andere woorden moet gebruiken en of een voorbeeld een en ander zou kunnen verduidelijken. Mijn tekst gaat nu dus – recursief, of *meta-cognitief* – over zichzelf. Mensen zijn dagelijks bezig met reflectie op de eigen cultuur: in de politiek, in het nieuws, in de geschiedschrijving, in de wetenschap. En in kunst. Kunst is een van de vormen waarin mensen op zichzelf en op de eigen cultuur reflecteren.

Maar eigenlijk klopt de manier waarop ik dit opschrijf natuurlijk niet. Correct geformuleerd: er is een recursieve vorm van betekenisgeving waarbij mensen *de ervaring* met voorwerpen (of *artefacten*) nabootsen, wat hen in staat stelt om die ervaring opnieuw te beleven (Kandel, 2016). Dit vermogen, dat universeel is en inherent aan de manier waarop het menselijke cognitieve systeem in elkaar zit, noemen wij in het westen sinds de achttiende eeuw 'kunst'. Het is van alle tijden en alle culturen. Deze recursieve vorm van betekenisgeving maakt de ervaring (van het betekenisgeven!) tastbaar, waardoor ze met anderen gedeeld en besproken kan worden en opgeslagen in het (collectieve) culturele geheugen.

Mensen kunnen dus reflecteren op hun ervaring door die ervaring na te bootsen met *artefacten*. Een artefact is iets dat *gemaakt* en *mee gemaakt* kan worden: een dans, verhalen, muziek, toneel, sculptuur, enzovoort. Om iets (mee) te maken is *verbeelding* nodig: wat gemaakt wordt, was er nog niet, iemand moet het bedenken. Kunst is dus *verbeelding van de ervaring*. De ervaring krijgt in kunst (opgevat als proces) een *concrete vorm*.

Wil een artefact een geslaagde nabootsing zijn van de ervaring, dan moet het aan één voorwaarde voldoen: de gebruiker moet de ervaring kunnen herkennen. Het hoeft uiteraard niet de eigen ervaring te zijn, maar het moet wel een mogelijke ervaring zijn. Robert Musil (1880-1942) noemde dit in zijn roman *De man zonder eigenschappen* (1930-1943) de 'mogelijkheidszin' die kunst aanspreekt. Wát iemand als mogelijke ervaring herkent, verschilt per

persoon, per groep en per tijdperk. Immers: ervaring én geheugen verschillen per persoon, per groep, per tijdperk. Vandaar dat kunst niet anders dan aan verandering onderhevig kan zijn, juist omdat het altijd en overal dezelfde functie vervult: het nabootsen van de ervaring met artefacten.

Deze theoretische analyse van kunst als vorm van (recursieve) cultuur hebben we de afgelopen jaren in verschillende richtingen uitgewerkt. We hebben gekeken naar de ontwikkeling van het vermogen tot reflectie (van het cultureel bewustzijn) bij kinderen, omdat inzicht hierin de basis vormt voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (Van Dorsten, 2015). Fianne Konings heeft onderzoek gedaan naar de mogelijkheden die de theorie biedt voor het verdiepen van de samenwerking tussen onderwijs en culturele partners (Konings & Van Heusden, 2014). De waarde van de theorie in de context van cultuuronderwijsbeleid is onderzocht door Lode Vermeersch (2016). Een belangrijke uitwerking was ook *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs* (Van Heusden, Tans, & Rass, 2016). In dit handboek voor (aankomende) leerkrachten in het basisonderwijs is het theoretische kader eenvoudig gepresenteerd voor de alledaagse onderwijspraktijk met kinderen.

Theorie

De theoretische analyse van kunst als verbeelding van de ervaring is in overeenstemming met de feiten zoals wij die kennen – ze spreekt die in ieder geval niet tegen. Dat is het minste dat je van een theorie mag verwachten. Maar de theorie doet meer. Ze verklaart bijvoorbeeld waarom wij er nooit in geslaagd zijn om eigenschappen te vinden die een werk (een *artefact*) tot kunstwerk maken. Die eigenschappen zijn er niet, omdat in cultuur, en dus ook in kunst, alles draait om de herinneringen die het werk bij een beschouwer activeert.

Wat we wel kunnen zeggen, is dat als iemand een artefact herkent als een verbeelding van de ervaring, het *de structuur* van die ervaring (van een werkelijkheid die om betekenis vraagt) moet nabootsen. Een kunstwerk (dans, muziek, verhaal, enzovoort) roept bij de beschouwer de ervaring op van een werkelijkheid die in ieder geval deels nog geen betekenis heeft. Die structuur van de ervaring – van verschil tussen herinnering en werkelijkheid – herkent de toeschouwer in het artefact. Maar dit verschil is voor iedereen ingebed in een andere culturele context (een ander geheugen). Het kan bijvoorbeeld gerealiseerd worden door abstractie (denk aan religieuze iconen), door een nadrukkelijke omkadering (in negentiende-eeuws realisme) of door afwijking van de norm (dada).

Wat de theorie ook verklaart is, zoals ik hierboven al even aangaf, waarom kunst altijd verandert. Kunst verbeeldt de ervaring (het leven, het bewustzijn) en als die ervaring verandert, kan kunst niet anders dan mee veranderen. In stabiele culturen (denk aan de Egyptische cultuur in de drie

millennia voor het begin van onze jaartelling) is de kunst ook stabiel, in snel veranderende culturen verbeeldt kunst die veranderingen (denk bijvoorbeeld aan de revolutionaire kunst in Europa aan het begin van de twintigste eeuw).

De theorie verklaart waarom mensen kunst vaak associëren met esthetiek (schoonheid – ‘mooi!’) en/of met vakmanschap (‘knap gemaakt!’). De verbeelding van de ervaring wordt gerealiseerd met artefacten. Artefacten kun je *waarnemen* en ze zijn *gemaakt*. Schoonheid (en lelijkheid) is een waarde die we toekennen aan alles wat waarneembaar is, dus ook aan kunstwerken. Terwijl vakmanschap iets is dat we waarderen in alles wat gemaakt is, dus ook in kunst. Maar vakmanschap noch schoonheid zijn noodzakelijke of voldoende voorwaarden voor de verbeelding van de ervaring. Die hoeft niet mooi te zijn en kan met heel eenvoudige middelen gerealiseerd zijn.

Ten slotte verklaart de theorie waarom we zo vaak vinden dat kunst iets ‘moet’. Kunst moet schuren en ontregelen, verwonderen, een ideaal, een geloof of een overtuiging uitdrukken, of ons op een andere manier naar de wereld laten kijken. Maar de analyse maakt duidelijk dat kunst niets moet. Kunst *is* – de verbeelding van de ervaring. Wat wij van kunst willen, zegt dus vooral iets over onze eigen ervaring – over hoe wij zelf de werkelijkheid betekenis, vorm en inhoud, geven. Zeg mij wat je vindt dat kunst is en ik zal je vertellen wie je bent.

Empirisch onderzoek

Een theorie dient in overeenstemming te zijn met de feiten. Dat is een minimale vereiste. Als een theorie daarnaast ook verschijnselen kan verklaren, maakt dat de theorie overtuigender en sterker. Een derde aspect is dat een theorie het mogelijk maakt te voorspellen. Juist in het onderzoek naar kunstonderwijs is dat een belangrijke troef. Als we weten wat kunstonderwijs is – onderwijs in de verbeelding van de ervaring met artefacten – dan kunnen we voorspellen wat de effecten van kunstonderwijs zullen zijn. Let wel: niet van onderwijs dat kunstonderwijs heet, want dat kan uiteraard van alles zijn, maar van onderwijs in een specifieke cognitieve vaardigheid: het vermogen om te reflecteren op de ervaring met voorwerpen. Die vaardigheid kan *productief* zijn, als je de artefacten zelf maakt, of *receptief*, als je ze meemaakt, en *reflectief* als je reflecteert op kunst als cognitief proces en op de functie die het heeft in het bredere kader van de cultuur.

Dat is dus iets heel anders dan in het duister tasten naar mogelijke transfereffecten. Op grond van een theorie van kunst als verbeelding van de ervaring kun je voorspellen wat leerlingen zullen leren van kunstonderwijs: ze leren *reflecteren* (met mogelijke transfer naar andere vormen van reflectie zoals filosofie of geschiedenis), ze leren *verbeelden* (met mogelijke transfer naar andere vormen van verbeelding, zoals in techniek, reclame, design en de

zorg) en ze leren technische *vaardigheden* (mogelijke transfer naar andere gebieden waar leerlingen deze vaardigheden oefenen: sport (lichaam), taal, techniek, enzovoort). Het is dus goed mogelijk om voorspellingen te doen over wat leerlingen leren van kunstonderwijs en wat de te verwachten transfereffecten zullen zijn.

De komende tijd gaat onze onderzoeksgroep zich vooral op dit onderzoek naar de verwachte effecten van cultuur- en van kunstonderwijs bij leerlingen richten. De uitdaging is nu om de instrumenten te ontwikkelen waarmee we kunnen vaststellen of kunstonderwijs, opgevat als onderwijs in reflectie door verbeelding, de voorspelde effecten bij leerlingen ook inderdaad laat zien.

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen en leider van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel.
E b.p.van.heusden@rug.nl

Literatuur

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.

Bourdieu, P., & Hofstede, R. (1994). *De regels van de kunst : wording en structuur van het literaire veld*. Amsterdam: Van Genneep.

Bourdieu, P., Pels, D., & Hofstede, R. (1989). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Genneep.

Corballis, M. C. (2011). *The recursive mind : the origins of human language, thought, and civilization*. Princeton: Princeton University Press.

Danto, A. (1998). The end of art: A philosophical defense. *History and Theory*, 37(4), 127-143.

Danto, A. (1981). *The transfiguration of the commonplace*. Cambridge, MA: Harvard UP.

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

Gielen, P., & Heusden, B. van. (2015). New Directions in Arts Education. In B. van Heusden & P. Gielen (Eds.), *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change* (pp. 9-19). Amsterdam: Valiz.

Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 611-628.

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

Heusden, B. van, Tans, J., & Rass, A. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Kandel, E. R. (2016). *Reductionism in art and brain science : bridging the two cultures*. New York, NY: Columbia University Press.

Konings, F., & Heusden, B. van. (2014). Evaluating Partnership, or how to Evaluate the Contribution of Cultural Institutions to an Integrated Curriculum for Culture Education in Primary Schools. In L. O' Farrell, S. Schonmann & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 66-78). (Volume 2). Münster/New York: Waxmann.

Vermeersch, L. (2016). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture and the arts*. Proefschrift Universiteit Leuven.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: the impact of arts education*. Paris: OECD.

Verschenen in Cultuur+Educatie

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

- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*

Colofon

Cultuur+Educatie

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

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Edwin van Meerkerk, Arno Neele en Adri de Vugt

Redactieraad

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

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/over-het-lkca/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

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

Informatie voor auteurs

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

Het LKCA

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt het LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

