Ex. met aantekeningen
HARRY GANZEBOOM
Kun-Sociologie PB 9108
6500 HK Nijmegen

Ministerie van
Welzijn,
Volksgezondheid en
Cultuur

Directoraat-Generaal
Culturele Zaken

Cultuureducatie en Cultuurparticipatie

Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs



Cultuureducatie en Cultuurparticipatie

Voorwoord

De oplettende bezoeker van een tentoonstelling in een museum of een theatervoorstelling zal het waarschijnlijk niet ontgaan, dat het publiek afwijkt van het publiek dat hij doorgaans tijdens de zaterdaginkopen in de supermarkt aantreft. Dat is geen toeval. Uit het vele onderzoek dat tot nu toe is gedaan naar de samenstelling van publiek van theater, concerten of musea blijkt dat het geen doorsnee van de bevolking vormt. In het algemeen kan gesteld worden dat het cultuurpubliek hoger opgeleid is dan gemiddeld.

Iedereen is uiteraard vrij om te kiezen hoe hij zijn tijd wil besteden. Het lijkt echter of in het geval van cultuurdeelname iets anders in het geding is dan persoonlijke voorkeuren. De drempels om van cultuur te genieten zijn naar het schijnt voor sommige bevolkingsgroepen structureel hoger dan voor andere. Als minister van Cultuur baart dat gegeven mij zorgen. Cultuurdeelname is meer dan een aangename tijdspassering. Het draagt ook bij aan de persoonlijke ontplooiing van mensen en aan hun maatschappelijke integratie.

De samenhang tussen opleiding en cultuurdeelname is inmiddels genoegzaam bekend. Minder duidelijk is, waarom dat zo is. Is alleen het opleidingsniveau van belang of ook de inhoud van het onderwijs, en dan vooral de mate waarin daarin aandacht aan cultuur wordt besteed.

In Amsterdam wordt al ruim veertig jaar op een heel bijzondere manier onderwijs in cultuur gegeven. De hoogste groepen van het basisonderwijs leren van vakdocenten in een aantal lessen kijken naar kunst en luisteren naar muziek: de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen. Musea, orkesten en scholen werken in deze lessen nauw samen. Letty Ranshuysen en Harry Ganzeboom hebben zich gebogen over de effekten van deze lessen. In de eerste plaats biedt het rapport een schat aan gegevens over de Amterdamse aanpak, en de wijze waarop die door kinderen, docenten, musea en andere betrokkenen wordt gewaardeerd. Dat het deelnemen aan deze lessen blijkt te leiden tot een hogere deelname aan cultuur op latere leeftijd vind ik daarbij het meest opmerkelijke resultaat.

De leden van de begeleidingscommissie en de gemeente Amsterdam ben ik voor hun medewerking aan dit belangwekkende onderzoek erkentelijk. Ik hoop dat de uitkomsten van dit onderzoek in de discussie over culturele vorming en educatie in de toekomst een belangrijke rol zullen spelen.



INHOUDSOPGAVE

1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING 1

1.1 Achtergrond en probleemstelling 2
1.2 Theoretische uitgangspunten 4
1.3 Indeling van het rapport 8

2. DE AMSTERDAMSE KUNSTKIJKUREN 9

2.1 Ontstaansgeschiedenis 9
2.2 Doelstelling 12
2.3 Methode 13
2.4 Medewerking musea 19
2.5 Integratie in het onderwijsprogramma 20
2.6 Huidige organisatie 24
2.7 Effecten 26
2.8 Het unieke karakter van de Kunstkijkuren 28
2.9 Conclusies 31

3. DE AMSTERDAMSE MUZIEKLUISTERLESSEN 35

3.1. Ontstaansgeschiedenis 35
3.2. Doelstelling 38
3.3. Methode 40
3.4. Medewerking muziekinstellingen 45
3.5. Integratie in het onderwijsprogramma 49
3.6. Huidige organisatie 53
3.7. Effecten 54
3.8. Het unieke karakter van de Muziekluisterlessen 56
3.9. Conclusies 58

4. HERINNERINGEN AAN DE KUNSTKIJKUREN EN MUZIEKLUISTERLESSEN 61

4.1. Samenstelling steekproef van oud-leerlingen 61
4.2. Terugblik op de Kunstkijkuren 63
4.2.1. Spontane herinneringen 63
4.2.2. Oordelen over de Kunstkijkuren 64
4.2.3. Kunstwerken of kunstenaars waarvan men onder de indruk raakte 66
4.2.4. Oordelen over de sfeer tijdens de lessen 66
4.2.5. Oordelen over de kunstkijkuurdocent 67
4.2.6. Leerervaringen 68
4.3. Terugblik op de Muziekluisterlessen 69
4.3.1. Spontane herinneringen 69
4.3.2. Oordelen over de Muziekluisterlessen 70
4.3.3. Muziekstukken en componisten waarvan men onder de indruk raakte 71
4.3.4. Oordelen over de sfeer 71
4.3.5. Oordelen over de muziekdocent 71
4.3.6. Leerervaringen 72
4.4. De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen met elkaar vergeleken 73
4.5. Conclusies 76

5. OPZET VAN HET ENQUÊTE-ONDERZOEK EN VARIABELENCONSTRUCTIE 79

5.1. Steekproeftrekking en respons 79
5.2. De opbouw van de vragenlijst 80
5.3. Representativiteit en herweging 81
5.4. Een quasi-experimentele onderzoeksopzet 84
5.5. Indeling in experimentele- en controlegroepen 85
5.5.1 Groepsindeling met betrekking tot de Kunstkijkuren 85
5.5.2 Groepsindeling met betrekking tot de Muziekluisterlessen 87
5.6. Controlevariabelen 88
5.6.1. Culturele activiteiten van de ouders 90
6.6:2 Overige controlevariabelen 91
5.7. Actuele cultuurparticipatie van ondervraagden 92
5.7.1 Museumbezoek / belangstelling voor beeldende kunst 93
5.7.2 Concertbezoek / belangstelling voor klassieke muziek 95
5.8. Overige vormen van cultuureducatie 97
5.9. Verschillen in culturele participatie tussen oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep 100
5.10. Samenvatting en conclusies 104

6. EFFECTEN VAN DE KUNSTKIJKUREN EN MUZIEKLUISTERLESSEN OP CULTUURPARTICIPATIE 107

6.1. Controlevariabelen: selectiviteit van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen 108
6.2. Effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen op latere cultuurparticipatie 111
6.2.1 Het analysemodel bij toetsing van het effect binnen de groep van oorspronkelijke Amsterdammers 111
6.2.2. Kunstkijkuren en latere cultuurparticipatie 114
6.2.3. Muziekluisterlessen en latere cultuurparticipatie 114
6.2.4. Resultaten met betrekking tot de deelindexen 117
6.3. Enkele kanttekeningen bij de onderzoeksuitkomsten 118
6.4. Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs binnen de groep import-Amsterdammers 121
6.4. Samenvatting en conclusies 122

7. CULTUUREDUCATIE BUITENSHUIS EN BINNEN HET OUDERLIJK MILIEU 125

7.1. Gegevens en onderzoeksopzet 126
7.2. Cultuureducatie op school en in andere instituties 128
7.2.1. De effecten van verschillende vormen van cultuureducatie 128
7.2.2. Conclusies 132
7.3. De invloed van het ouderlijk milieu gemeten via het siblingmodel 133
7.4. Determinanten van deelname aan cultuureducatie 134
7.5. Cultivatie of compensatie? 135
7.6. Historische veranderingen? 137
7.7. Samenvatting en conclusies 138

8. SAMENVATTING EN CONCLUSIES 141

8.1. De Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen 141
8.2. Effecten van cultuureducatie binnen het primair onderwijs op latere cultuurdeelname 143
8.3. Relatieve betekenis van verschillende vormen van cultuureducatie 144

GERAADPLEEGDE LITERATUUR 149

BIJLAGEN 153

1. Specificatie geïnterviewde sleutelfiguren 155
2. Overzicht deelnamepercentages Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen 157
3. Introductiebrief 159
4. Vragenlijst 161
5. Tabellen 6.4.a t/m f en 6.5.a t/m d (verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroepen a.h.v. deelindexen) 181
6. Een siblingmodel voor cultuurdeelname 187
7. Samenstelling begeleidingscommissie 193

LIJST VAN TABELLEN

4.1 Herinneringen aan de Kunstkijkuren 64
4.2 Oordelen over de Kunstkijkuren 65
4.3 Sfeer tijdens de Kunstkijkuren 67
4.4 Oordelen over de kunstkijkuurdocent 67
4.5 Herinneringen aan de Muziekluisterlessen 70
4.6 Oordelen over de Muziekluisterlessen 70
4.7 Sfeer tijdens de Muziekluisterlessen 71
4.8 Oordelen over de muziekdocent 72
4.9 Aantal positieve evaluaties 74
5.1 Overzicht van uitgegeven adressen en respons 79
5.2 Overzicht basiskarakteristieken van steekproef (na herweging voor huishoudgrootte) 82
5.3.a Groepsindeling met betrekking tot museumbezoek in het primair onderwijs 86
5.3.b Museumbezoek en aandacht voor beeldende kunst in het primair onderwijs van experimentele en controlegroepen 86
5.4.a Groepsindeling met betrekking tot concertbezoek in het primair onderwijs 87
5.4.b Concertbezoek en aandacht voor klassieke muziek in het primair onderwijs van experimentele en controlegroepen 88
5.5 Culturele socialisatie in het ouderlijk milieu 89
5.6 Indexconstructie museumbezoek / belangstelling voor beeldende kunst 94
5.7 Indexconstructie concertbezoek / belangstelling voor klassieke muziek 96
5.8 Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs 98
5.9 Buitenschoolse culturele vorming (regelmatige participatie in activiteiten vóór het 18e levensjaar) 100
5.10 Overige determinanten van cultuurdeelname (controlevariabelen) oorspronkelijke Amsterdammers versus importgroep 101
5.11 Verschillen in culturele participatie tussen oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep (volledig gestandaardiseerde regressiemodellen) 103
6.1 Selectiviteit van deelname aan Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten) 110
6.2 Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroepen (ZMUSEUM) 112
6.3 Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroepen (ZMUZIEK) 112
6.6.a Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroepen: import-Amsterdammers (ZMUSEUM) 120
6.6.b Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroepen: import-Amsterdammers (ZMUZIEK) 120

7.1	Effecten van drie vormen van cultuureducatie en culturele vorming in het ouderlijk milieu (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)	129
7.2	Determinanten van participatie in verschillende vormen van cultuureducatie buiten het primair onderwijs	135
7.3	Culturele socialisatie in het ouderlijk milieu en cultuureducatie in het voortgezet onderwijs: cultivatie of compensatie?	136
7.4	Verschillen in effecten van culturele socialisatie thuis en cultuureducatie tussen leeftijdsgroepen	137

LIJST VAN FIGUREN

6.1	Deelname Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen naar jaar waarin respondent 12 jaar werd	109
6.2	Verschillen samenvattende index cultuurparticipatie tussen vergelijkingsgroepen	115
6.3	Verschillen deelindexen cultuurparticipatie tussen vergelijkingsgroepen	116

Hoofdstuk 1

Inleiding en probleemstelling

Het is een bekend gegeven dat hoger opgeleiden intensiever van het gevestigde cultuuraanbod gebruik maken dan lager opgeleiden. Uit eerder onderzoek, zowel in Nederland als daarbuiten, is steeds weer gebleken dat de formele opleiding van individuen grote verschillen teweegbrengt in de cultuurparticipatie tijdens de latere levensloop. De verschillen tussen hogere en lagere inkomensgroepen, jongeren en ouderen, mensen die in een verschillende gezinsfase of arbeidsmarktparticipatie verkeren of op verschillende plaatsen in het land wonen, vallen vrijwel in het niet vergeleken met de verschillen in participatie die tussen hoger en lager opgeleiden bestaan. De gedachte ligt voor de hand dat deze bevinding teruggevoerd kan worden op het feit dat men in het onderwijs leert culturele informatie te begrijpen en te waarderen. Hoger opgeleiden worden gedurende hun opleiding langer en vaker in aanraking gebracht met het cultuuraanbod en brengen het geleerde in de latere levensloop in praktijk.

Eén van de doelstellingen van het cultuurbeleid van de overheid is het bevorderen van de cultuurparticipatie. Vanuit het voorgaande ligt het voor de hand het onderwijs daarvoor als aangrijpingspunt te gebruiken. Daarom zijn er in de loop der tijd allerlei vormen van onderwijs ontwikkeld waarbij aandacht wordt besteed aan kunst en cultuur. Deze kunstzinnige vorming binnen het onderwijs kent produktieve en reflectieve momenten. Produktieve kunstzinnige vorming betreft die situaties waarin leerlingen leren om zelf kunstzinnige produkten tot stand te brengen. Bij reflectieve kunstzinnige vorming gaat het om het opdoen van ervaringen met kunst en kunstzinnige produkten van anderen, om deze produkten te kunnen waarderen (Oostwoud Wijdenes e.a., 1988, p.14). Met de term cultuureducatie doelen we op die activiteiten die zich vooral richten op reflectieve kunstzinnige vorming. Het intensiveren en spreiden van cultuureducatie in het curriculum zou ertoe moeten leiden dat meer personen in staat zijn van het cultuuraanbod te genieten.
Deze redenering is echter niet onomstreden. Zo is er wel gewezen op feit dat, hoewel het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking in de afgelopen decennia sterk gegroeid is, dit niet gepaard is gegaan met een groei van de culturele participatie, tenminste niet op alle fronten (Knulst, 1989): het museumbezoek is sterk toegenomen, maar dat geldt niet voor het bezoek aan de podiumkunsten. Ook is het de vraag of de invloed van het onderwijs op cultuurparticipatie wel aan cultuureducatie in het onderwijs toe te schrijven valt, dan wel het gevolg is van *algemene* vorming en/of selectie waaruit het onderwijs nu eenmaal (ook) bestaat. In dit laatste geval is er weinig reden om veel effect te verwachten van intensivering van cultuureducatie binnen het onderwijs.

Helaas is over de effecten van cultuureducatie in het onderwijs betrekkelijk weinig bekend. Het vereiste onderzoek is verre van eenvoudig: men moet daarvoor beschikken over een volledige inventarisatie van de verschillende componenten van het onderwijs, dat wil zeggen nauwkeurig in kaart brengen welke vormen van cultuureducatie zoal in het curriculum worden aangeboden. Wil men vervolgens de effecten op latere cultuurparticipatie aantonen, dan moet men geruime tijd wachten, voordat men zulke effecten kan meten. Daarbij moet men steeds bedacht zijn op

de verstorende invloed van selectie-effecten, dat wil zeggen dat leerlingen die aan een bepaald programma van cultuureducatie hebben deelgenomen in feite een deelgroep vormen die al een sterke belangstelling voor kunst toonden, en dat de cultuureducatie daaraan weinig heeft toegevoegd. In deze studie wordt gerapporteerd over de effecten van een vorm van cultuureducatie, die in veel mindere mate dan gebruikelijk worden verstoord door selectie-effecten.

1.1. Achtergrond en probleemstelling

Sedert het einde van de jaren '40 bestaat in de stad Amsterdam een uitgebreid programma van cultuureducatie in het primair onderwijs: de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Deze lessen bestaan uit een intensieve instructie aan leerlingen in de eindfase van het basisonderwijs. De Kunstkijkuren bestaan uit één inleidende les en negen lessen waarin een bezoek wordt gebracht aan een kunstmuseum. De Muziekluisterlessen bestaan uit tien lessen door een externe docent op school en vervolgens een bezoek aan een klassieke muziekuitvoering. Met deze lessen hopen de organisatoren belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek en voor klassieke muziek en concertbezoek bij de deelnemende kinderen te wekken. In het voorliggende onderzoek wordt nagegaan in hoeverre een dergelijk expliciete vorm van cultuureducatie van invloed is op latere cultuurdeelname.

De situatie in Amsterdam is bijzonder. Ten eerste hebben we te maken met een omvangrijk en consequent volgehouden initiatief waaraan een groot deel van de Amsterdamse schooljeugd heeft meegedaan. Beide programma's bestaan al ruim 40 jaar en bij aanvang van het onderzoek werd verondersteld dat vrijwel alle Amsterdamse scholieren in die jaren aan de lessen heeft meegedaan. Hoewel ook elders in Nederland sprake is van cultuureducatie in het basisonderwijs, is ons geen ander cultuureducatie-programma bekend dat al zo lang bestaat en zo systematisch is ingevoerd in het primair onderwijs als het Amsterdamse programma.
Ten tweede worden de lessen in het primair onderwijs gegeven. Dit betekent dat deze lessen relatief vroeg in iemands culturele loopbaan plaatsvinden: verondersteld mag worden dat deze lessen voor veel leerlingen de eerste kennismaking met museum en concertzaal zijn. Het is interessant om te bezien of zij hierdoor wellicht een bijzonder effect hebben.

Het feit dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het ongedeelde primair onderwijs worden aangeboden, neemt een punt van kritiek weg dat op intensieve cultuureducatie in het gedifferentieerde voortgezet onderwijs kan worden gegeven. Wanneer men vooral in de hogere vormen van het voortgezet onderwijs cultuureducatie aanbiedt, zal daardoor mogelijk wel de participatie van de bevolking groeien, maar tegelijkertijd ook de ongelijkheid in culturele participatie nog verder toenemen. Cultuureducatie in het basisonderwijs kan men dus ook zien als een strategie om de sociale cultuurspreiding te bevorderen. Daarnaast heeft het feit dat het om ervaringen binnen het primair onderwijs gaat ook onderzoekstechnische voordelen: vrijwel iedereen volgt het primair onderwijs en er is relatief weinig verschil in niveau tussen scholen. Selectie-effecten kunnen hier minder een rol spelen dan wanneer men de situatie in het voortgezet onderwijs bekijkt, waarin het aanbod van cultuureducatie sterk samenvalt met het niveau van het onderwijs. Omdat de deelname zo massaal is, mag aangenomen worden dat de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen niet bijzonder selectief gespreid zijn over type of sociale status van de school.

De situatie van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen maakt het mogelijk de effecten van de betreffende lessen te onderzoeken door middel van een eenvoudige telefonische enquête onder een steekproef van de bevolking van de stad Amsterdam. De deelnemers aan de betreffende lessen vormen hierbij de 'experimentele groep'. Als 'vergelijkingsgroep' is in eerste instantie gekozen voor degenen die de lessen niet hebben gevolgd doordat zij pas ná de periode dat zij primair onderwijs volgden in Amsterdam zijn komen wonen. Deze vergelijkingsgroep heeft als doorslaggevend voordeel boven andere mogelijke vergelijkingsgroepen (zoals inwoners van Rotterdam) dat zij met exact hetzelfde cultuuraanbod geconfronteerd wordt als de experimentele groep. Samen vormen de experimentele groep en de vergelijkingsgroep een doorsnee van de bevolking van de stad Amsterdam (in een bepaalde leeftijdsgroep), die via een standaard steekproeftrekking te benaderen valt. Tijdens het onderzoek is voorts gebleken dat ook goed een vergelijking kan worden gemaakt met de groep Amsterdammers die op scholen heeft gezeten die niet aan de lessen hebben meegedaan. In beide gevallen is echter geen sprake van een zuiver experiment en is het vereist via een statistisch model de betreffende groepen vergelijkbaar te maken wat betreft andere kenmerken (controlevariabelen) die cultuurparticipatie beïnvloeden.

De eerste te beantwoorden probleemstelling van het onderzoek luidt:

> *In hoeverre hebben personen die de Amsterdamse Kunstkijkuren en/of Muziekluisterlessen volgden op latere leeftijd een grotere belangstelling voor museumbezoek en beeldende kunst en/of concertbezoek en klassieke muziek dan personen die deze lessen niet hebben gevolgd, maar overigens geheel vergelijkbaar zijn?*

De vereiste gegevens werden in april en mei 1992 verzameld onder een steekproef van 1061 Amsterdammers tussen 18 en 40 jaar oud. Met nadruk zij erop gewezen dat het onderhavige onderzoek niet bedoeld is als een evaluatie van de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen als zodanig, maar dat deze lessen zijn aangegrepen om een nader licht te werpen op de effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs in het algemeen. Ook zij erop gewezen dat door de aard van het onderzoek de op te sporen effecten betrekking hebben op de situatie tussen ca. 1963 en 1986, en daardoor niet zonder meer van toepassing zijn op de huidige situatie.

De onderzoekssituatie leent zich overigens niet alleen voor een analyse van de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen als zodanig. Om andere determinanten van cultuurdeelname in kaart te brengen, is er in de enquête ook gevraagd naar cultuureducatie die buiten Amsterdam in het lager onderwijs[1] is genoten, de genoten cultuureducatie in het voortgezet onderwijs en buitenschoolse cultuureducatie. Hierdoor is het ook goed mogelijk om binnen hetzelfde onderzoek de effecten te analyseren van deze andere vormen van cultuureducatie. Bovendien is het mogelijk om de invloed van één en ander systematisch te vergelijken met de invloed van het ouderlijk milieu, de belangrijkste variabele die nodig is om experimentele en vergelijkingsgroepen qua achtergrond gelijk te schakelen.

---

[1] Omdat de Wet op het Basisonderwijs pas is ingegaan aan het eind van de periode waarop de onderzoeksgegevens betrekking hebben, wordt er, wanneer er wordt ingegaan op de onderzoeksuitkomsten, ook wel gesproken over het lager onderwijs. Wanneer we ingaan op actuele ontwikkelingen spreken we over basisonderwijs. Met primair onderwijs duiden we beide onderwijsvormen aan.

1.2. Theoretische uitgangspunten

In onderzoek op het gebied van culturele participatie (te beginnen bij Wippler, 1968) komt veelal één factor naar voren die doorslaggevend lijkt te zijn voor het tot stand komen van sociale verschillen in culturele participatie: de formele opleiding. De invloed van de opleiding springt in het meeste onderzoek bijzonder naar voren in vergelijking met een groot aantal andere status-dimensies en sociale posities (zoals inkomen, beroep, leeftijd, geslacht, religie of woonplaats). Of men nu bezoekers van bibliotheken, concerten, opera's, musea of balletvoorstellingen bestudeert, telkens zijn hoger opgeleiden opvallend oververtegenwoordigd. Hierbij vallen alle overige oververtegenwoordigde groepen in het niet, of is de oververtegenwoordiging ervan geheel of grotendeels terug te voeren op die van hoger opgeleiden. Deze bevinding is constant dezelfde, ongeacht de kunstdiscipline en is bovendien onafhankelijk van de manier van bestudering: men vindt het niet alleen terug in steekproeven uit de bevolking, maar ook in steekproeven uit publieksgroepen die in culturele instellingen worden aangetroffen. Hoger opgeleiden zijn niet altijd en overal even sterk oververtegenwoordigd, dit varieert met de aard van het kunstzinnige aanbod: moderne, serieuze of anderszins complexe kunst heeft een aanzienlijk hoger opgeleid publiek dan traditioneel, licht of anderszins eenvoudig kunstaanbod. Niettemin is het lastig kunstaanbod aan te wijzen dat bij benadering de doorsnee van de bevolking aanspreekt. Onder 150 onderzochte musea en tentoonstellingen troffen Ganzeboom & Haanstra (1989) er bijvoorbeeld niet één waarbij de gemiddelde opleidingsverdeling van het publiek met die van de bevolking overeenkwam. Maas e.a. (1990) troffen onder 100 podiumkunstvoorstellingen wèl enige voorbeelden aan van een publiek met een iets lagere dan doorsnee opleiding: dit betrof incidenteel aanbod buiten de reguliere culturele centra, dus uitvoeringen in sociaal-culturele centra, kerken, cafés, muziekscholen en gewone scholen.

Het effect van de genoten opleiding op latere cultuurdeelname kan het beste worden verklaard met het gegeven dat kunst en cultuur complexe informatie bieden (Ganzeboom, 1984). Mensen verschillen in hun vermogen om informatie te verwerken: degenen met een grotere informatieverwerkingscapaciteit beleven meer plezier aan relatief complexe stimuli. Die capaciteit is nauw verbonden met het opleidingsniveau: hoe hoger opgeleid men is, des te meer men in staat en bereid is om complexe informatie te verwerken en van kunst en cultuur te genieten. Wanneer we hiervan uitgaan zijn er twee alternatieve interpretaties om de invloed van opleiding op cultuurdeelname te verklaren.

In het meest eenvoudige verklaringsmodel gaat men ervan uit dat de school een instructie biedt op het gebied van kunst en cultuur en op deze wijze de leerlingen mogelijkheden biedt om het cultuuraanbod te leren kennen en waarderen. Men leert op school dingen die voor het genieten van kunst en cultuur onontbeerlijk zijn: inleiding in kunstgeschiedenis, esthetische training via lessen in beeldende vorming en muzikale training via muzieklessen. Wanneer deze verklaring opgaat, kan men verwachten dat cultureel actieve leerlingen worden afgeleverd door cultureel actieve scholen en dat deze belangstelling met name de kunstdisciplines betreft waarin men op school is onderwezen. Dit model noemen we het ***instructiemodel***. Om met het instructiemodel te verklaren waarom lager en hoger opgeleiden zo sterk verschillen in cultuurparticipatie, moet worden verondersteld dat in hogere vormen van onderwijs veel meer en veel betere instructie in kunst en cultuur wordt gegeven dan in lagere vormen van onderwijs. Volgens het instructiemodel zou men in de voorliggende onderzoekssituatie verwachten dat de Kunstkijkuren naspeurbare effecten hebben op museumbezoek en interesse voor beeldende kunst op latere leeftijd, die ongeveer gelijk zijn aan de effecten van de Muziekluisterlessen op concertbezoek en interesse voor klassieke muziek.

Het instructiemodel is echter niet zonder meer aannemelijk. Zo treft men bij cultuurvormen die in het onderwijs niet of nauwelijks aan bod komen (zoals dans en opera) ook een ruime oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden aan en dat kan men moeilijk als het resultaat van instructie interpreteren. Gezien de geringe aandacht voor muzikale vorming in het Nederlandse onderwijs ligt het vanuit het instructiemodel zelfs helemaal niet voor de hand dat hoger opgeleiden onder het concertpubliek oververtegenwoordigd zijn. Bovendien is het niet duidelijk of in hogere vormen van onderwijs wel altijd sprake is van veel meer en betere instructie in kunst en cultuur. Men kan op die manier bijvoorbeeld moeilijk de verschillen in culturele participatie tussen middelbaar en hoger opgeleiden verklaren. Bepaalde vormen van hoger onderwijs zoals de kunstacademie of de studie kunstgeschiedenis besteden weliswaar veel aandacht aan culturele vorming, maar bij de meeste hogere opleidingen is dit niet het geval. Een open vraag is ten slotte of er wel een duidelijk verschil in cultuurparticipatie is tussen abituriënten van opleidingen die veel cultuureducatie bieden en andere opleidingen. Dit zou bijvoorbeeld tot verschillen moeten leiden in culturele consumptie van alfa-abituriënten en beta-abituriënten en dat is vooralsnog een ongetoetste hypothese.

Vanuit deze overwegingen ligt een tweede mogelijkheid om het effect van het onderwijs op latere cultuurdeelname te verklaren meer voor de hand. Deze gaat juist voorbij aan de specifieke cultuureducatie op school. Scholen onderwijzen niet alleen hun leerlingen, maar zij selecteren ze ook, in het bijzonder naar cognitieve vaardigheden. Cultuurparticipatie kan beschouwd worden als een vorm van algemene informatieverwerking: niet alleen de specifieke voorkennis waarover men ten aanzien van een bepaald cultuuraanbod beschikt, maar de algemene informatiecapaciteit (intelligentie, cognitieve vaardigheden) bepaalt de mate waarin men van kunst en cultuur kan genieten. Dit model noemen we het ***selectiemodel***. Wanneer selectie het werkzame bestanddeel van het effect van de opleiding op cultuurparticipatie is, dan zal men weinig verschillen in effect vinden tussen cultureel actieve scholen en cultureel weinig actieve scholen. Of men op basis van algebrasommen dan wel op het doorwerken van boekenlijsten geselecteerd wordt, doet er volgens deze gedachtengang weinig toe. De uitkomsten van het onderzoek onder bezoekers van de podiumkunsten (Maas e.a., 1990) ondersteunen met name dit model. Men heeft daarbij ontdekt dat verschillen in het formele opleidingsniveau weliswaar veel invloed hebben op wat men bezoekt en hoe vaak, maar wanneer men bezoekers van podiumkunsten met een gelijk opleidingsniveau met elkaar vergelijkt is er nauwelijks een effect van de culturele ervaringen op school te merken.

Volgens het selectiemodel zal het effect van opleiding niet worden bepaald door de culturele inhoud van de op school genoten instructie, maar door het niveau van de opleiding. In de onderhavige onderzoekssituatie betekent dit dat men helemaal geen effect van de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen mag verwachten, omdat de invloed van opleiding pas in het latere, meer gedifferentieerde onderwijs gaat spelen. Wel kan men een verschil verwachten op grond van de invloed van de totaal genoten opleiding op cultuurparticipatie, maar die verschilt naar de aard van de culturele activiteit. Binnen het onderwijs wordt meer aandacht besteed aan leerstof die cultuurhistorische kennis bevordert (geschiedenis, behandeling van Nederlandse en buitenlandse literatuur) dan aan muziek. Daarom bereidt de algemene vorming binnen het onderwijs de leerling beter voor op museumbezoek en het waarderen van beeldende kunst dan op concertbezoek en het waarderen van muziek. Op grond hiervan mogen we veronderstellen dat participatie op het gebied van muziek in geringere mate onder invloed staat van het genoten onderwijs en meer onder invloed van het voorbeeld binnen het ouderlijk milieu dan participatie op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst.

Uit eerder onderzoek is naar voren gekomen dat naast de formele opleiding de ervaring met culturele activiteiten in de jeugd een andere belangrijke determinant voor cultuurdeelname is. In Nederland is de invloed van de vroege culturele socialisatie op latere cultuurdeelname het eerst uitgebreid onderzocht door De Jager (1967), die in zijn proefschrift 'Cultuuroverdracht en Concertbezoek' het onderscheid invoerde tussen "primair gesocialiseerden" en "secundair gesocialiseerden". Primair gesocialiseerden zijn relatief vroeg en via het ouderlijk milieu met kunst en cultuur in contact gebracht. Secundair gesocialiseerden zijn door stimulansen buiten het gezin, bijvoorbeeld via het onderwijs of vrienden en bekenden, tot het kunstenpubliek gaan behoren. Secundaire socialisatie kan al beginnen terwijl iemand nog deel uitmaakt van het gezin, maar komt in ieder geval later op gang dan primaire socialisatie en vindt ook geen aanknopingspunten in de cultuuroverdracht zoals die in het gezin plaatsvindt of vond. De Jager wijst erop dat er niet per se sprake hoeft te zijn van een tegenstrijdigheid of een spanning tussen het vroeger en het later geleerde; het kan ook eenvoudig een kwestie zijn van het ontbreken van iets waardoor latere socialisatie wordt bemoeilijkt. Op basis van in 1962 verzamelde gegevens onder publiek van het Utrechts Symfonie Orkest, liet De Jager zien dat het tijdstip en wijze van socialisatie een verschil maakt in de latere participatie. Primair gesocialiseerden zijn in de latere levensloop meer frequente concertbezoekers en hebben een voorkeur voor relatief complexe muziekgenres.

In het meeste onderzoek naar cultuurdeelname na het onderzoek van De Jager, in het bijzonder zoals dat vanuit overheidsinstanties als het Centraal Bureau voor de Statistiek en het Sociaal en Cultureel Planbureau is gedaan, heeft men het milieu van herkomst nogal veronachtzaamd. Pas de laatste jaren heeft men in deze kringen (Bakker, 1985; Van Beek & Knulst, 1991) oog gekregen voor de betekenis van het ouderlijk milieu. Er is nu een reeks van nieuwe onderzoeken beschikbaar die laat zien dat het ouderlijk milieu van groot belang is voor het ontwikkelen van culturele activiteiten op latere leeftijd (De Graaf, 1987; Ganzeboom, 1989; Maas e.a. 1990). In het onderzoek van Bakker werd het ouderlijk milieu geïndiceerd via de opleiding van de ouders. In ander onderzoek werd de sociale achtergrond gemeten door de culturele gedragingen van de ouders in kaart te brengen. Bij deze wijze van meten bleek het effect van het ouderlijk milieu nog sterker. Maas e.a. concluderen op basis daarvan dat de invloed van het ouderlijk milieu van grotere betekenis is dan de cultuureducatie op de lagere en middelbare school. Ook Van Beek & Knulst ontdekten een bijzonder sterke correlatie tussen de culturele praktijken van ouders en kinderen. De correlaties tussen culturele activiteiten van de ouders en de kinderen lopen uiteen van 0.31 tot 0.56 (Van Beek & Knulst, 1991, p.41). In recent onderzoek is een nog scherpere opzet gekozen om het effect van het ouderlijk milieu in kaart te brengen, namelijk door een vergelijking te maken tussen personen die uit hetzelfde ouderlijk milieu afkomstig zijn: siblings (broers en/of zussen) (Ganzeboom & De Graaf, 1991a, 1991b). Ook dit laatste onderzoek leidt tot de conclusie dat de invloed van het ouderlijk milieu groter is dan die van de formele opleiding. Dit suggereert dat onderzoek waarin op de conventionele manier rekening wordt gehouden met het milieu van herkomst, de relatieve invloed ervan nogal onderschat.

Het ouderlijk milieu beïnvloedt niet alleen de waardering voor culturele activiteiten maar ook het bereikte onderwijsniveau. Hierdoor wordt de invloed van de ouders op latere cultuurdeelname voor een deel ten onrechte toegeschreven aan de genoten opleiding. Een deel van de verschillen in culturele participatie tussen hoger en lager opgeleiden is een gevolg van het feit dat kinderen uit een cultureel actief milieu meer worden gestimuleerd tot het ontwikkelen van culturele activiteiten en tevens meer succesvol zijn in het onderwijs. Dit is het centrale thema van de 'culturele reproductietheorie' van de Franse socioloog Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Bourdieu, 1979). Volgens deze theorie worden in onze samenleving leefstijlen en

statuskenmerken van generatie op generatie overgedragen. Het onderwijs fungeert slechts als doorgeefluik van sociale ongelijkheid, doordat selectie op culturele kenmerken (taal, gedrag, competentie met betrekking tot kunst en cultuur) plaatsvindt. Deze gedachtengang leidt tot een derde interpretatie van het verband tussen opleiding en cultuurdeelname die we het ***milieumodel*** noemen. Wanneer volgens het milieumodel wordt geredeneerd, zou in de onderhavige onderzoekssituatie geen effect van de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen op latere cultuurdeelname kunnen worden geconstateerd.

De aangegeven theoretische uitgangspunten met betrekking tot de invloed van het onderwijs op latere cultuurdeelname leiden tot een tweede probleemstelling, namelijk:

> *In hoeverre zijn de verschillen in cultuurparticipatie tussen hoger en lager opgeleiden een gevolg van instructie die cultuureducatie in het onderwijs biedt, dan wel een gevolg van de selectie waarin het onderwijsstelsel resulteert, dan wel een gevolg van de invloed van het ouderlijk milieu?*

Om deze vraag te beantwoorden zijn de ervaringen van de respondenten met cultuureducatie in zowel het primair als het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse culturele instellingen in kaart gebracht en worden de effecten hiervan op latere cultuurparticipatie afgezet tegen de invloed van het ouderlijk milieu en het opleidingsniveau. Wanneer er een effect van cultuureducatie in het onderwijs wordt gevonden, duidt dit op een verklaringskracht van het instructiemodel. Wanneer er geen effect van cultuureducatie wordt geconstateerd, hebben we nog geen uitsluitsel over de relatieve geldingskracht van het selectiemodel en het milieumodel. Daarvoor zal ook naar de relatieve invloed van de culturele activiteiten van de ouders en van het behaalde onderwijsniveau moeten worden gekeken.

Nog een andere belangrijke reden om de effecten van culturele socialisatie thuis en in het onderwijs gezamenlijk te bestuderen, is dat het voor de hand ligt dat de effecten wederzijds afhankelijk zijn. Een veel gehoorde veronderstelling is dat zij elkaar versterken. Dit zou men de ***cultivatiethese*** kunnen noemen: instructie in het onderwijs is het meest effectief indien men in het ouderlijk milieu de juiste voorbereiding heeft gekregen en wanneer in het ouderlijk milieu het aanbod van het onderwijs wordt ondersteund. Eveneens is het aannemelijk dat ouders alleen dàn de belangstelling van hun kinderen blijvend kunnen beïnvloeden, wanneer hun stimulansen in het onderwijs worden gecontinueerd. Het tegenovergestelde is ook mogelijk, namelijk dat het ontbreken aan culturele socialisatie thuis wordt gecompenseerd door cultuureducatie elders. Deze mogelijkheid noemen we de ***compensatiethese***. In het laatste geval maakt de school goed wat men niet van huis uit heeft meegekregen.

In verband met het samenspel tussen de effecten van opleiding en milieu van herkomst nog het volgende. Er zijn aanwijzingen dat de invloed van het milieu ten opzichte van die van de opleiding aan het afnemen is. Uit een recente analyse van een vijftal databestanden die betrekking hebben op culturele socialisatie (Ganzeboom & Maas, 1992) blijkt dat onder ouderen de invloed van het ouderlijk milieu sterker is dan onder jongeren. Dit kan betekenen dat culturele vorming op school in de loop der jaren belangrijker is geworden, mogelijk als gevolg van de gegroeide sociale mobiliteit, waardoor meer mensen een vorm van cultuureducatie ondergaan, en door de toenemende aandacht voor cultuureducatie binnen het onderwijs. Hierdoor kan de invloed van het ouderlijk milieu afnemen ten gunste van de invloed van het onderwijs.

Deze overwegingen ten aanzien van de wisselwerking tussen de invloed van opleiding en ouderlijk milieu leiden tot de volgende aanvullende onderzoeksvragen:

Is er sprake van een onderlinge versterking van de socialiserende invloed thuis en de cultuureducatie buitenshuis of kan de cultuureducatie buitenshuis het ontbreken van culturele socialisatie thuis compenseren?

Hebben historische ontwikkelingen de invloed van het ouderlijk milieu op cultuurdeelname doen afnemen ten gunste van de invloed van de opleiding?

De met de telefonische enquête in Amsterdam verzamelde data bieden ook de mogelijkheid om deze vragen te beantwoorden.

1.3. Indeling van het rapport

De indeling van dit rapport is als volgt.
In Hoofdstuk 2 en Hoofdstuk 3 wordt de institutionele context van het onderzoeksontwerp nader belicht; er wordt gerapporteerd hoe de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen aan het eind van de jaren '40 zijn ontstaan en in de loop van de bestudeerde periode zijn ingericht. Deze twee hoofdstukken leveren de institutionele achtergrond voor het onderzoek.
In Hoofdstuk 4 wordt kwalitatief verslag gedaan van de uitwerking van deze lessen op de deelnemers. Hiertoe worden herinneringen en reacties van participanten, ontleend aan de open vragen in het gestructureerde interview en een aantal aanvullende vraaggesprekken, op een rij gezet. Voor de aanvulling met kwalitatief materiaal vooruitlopend op de behandeling van het kwantitatieve materiaal is gekozen omdat statistisch onderzoek de dynamiek van cultuuroverdracht en cultuurdeelname nooit volledig kan registreren. Dit hoofdstuk biedt derhalve een illustratie van de werking van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen.
In Hoofdstuk 5 wordt aangegeven hoe de deelnemers aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen zijn opgespoord, hoe het onderzoek is opgezet en hoe de veldwerkfase verlopen is. Op basis van deze gegevens wordt verder toegelicht hoe de quasi-experimenteel ingerichte vergelijkingsgroepen zijn ingedeeld. Verder wordt in dit hoofdstuk de constructie van de belangrijkste variabelen toegelicht.
In Hoofdstuk 6 worden de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen geëvalueerd via een kwantitatieve modellering van de verzamelde gegevens. De centrale vraagstelling van dit onderzoek wordt in dit hoofdstuk beantwoord. In dit hoofdstuk komt tevens aan de orde in hoeverre andere vormen van cultuureducatie in het lager onderwijs invloed hebben op latere cultuurdeelname.
In Hoofdstuk 7 wordt ten slotte de relatieve betekenis van de verschillende instituties waarbinnen cultuureducatie plaatsvindt meer algemeen belicht. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen effecten van cultuureducatie in het ouderlijk milieu, in het lager onderwijs, in het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instituties, als centra voor kunstzinnige vorming en muziekscholen. Op basis van de resultaten wordt ingegaan op het theoretische probleem hoe de invloed van onderwijs op latere cultuurparticipatie het best kan worden verklaard. Ook wordt de wisselwerking tussen de invloed van de culturele praktijken in het ouderlijk milieu en de effecten van cultuureducatie op school behandelt.
Hoofdstuk 8 vat de belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek nog eens kort samen.

Hoofdstuk 2

De Amsterdamse Kunstkijkuren

In diverse kunstmusea in Amsterdam wordt de bezoeker regelmatig geconfronteerd met groepjes kinderen die onder leiding van een volwassene geanimeerd een tentoongesteld object bespreken. Deze kinderen volgen het Kunstkijkurenprogramma. Onder leiding van een speciaal hiervoor aangetrokken docent bezoeken zij vier maal het Rijksmuseum en het Stedelijk Museum en één keer het Rijksmuseum Vincent van Gogh. Dit programma wordt aangeboden aan de twee hoogste klassen in het primair onderwijs in Amsterdam. De scholen doen mee op vrijwillige basis. Volgens gegevens van de organisatoren geeft tegenwoordig ongeveer 80% van de Amsterdamse basisscholen zich jaarlijks op voor de Kunstkijkuren.

Dit hoofdstuk gaat in op de ontstaansgeschiedenis, de institutionele context, de methode, de huidige praktijk en de opvattingen ten aanzien van de effectiviteit van de Kunstkijkuren. De volgende vragen komen daarbij aan de orde:

- Onder welke omstandigheden en vanuit welke gedachten is dit initiatief ontstaan en vervolgens in stand gehouden?
- Welke doelstellingen zijn er geformuleerd en hoe is de daarmee samenhangende specifieke didactisch methode ontwikkeld en doorgegeven?
- Welke musea werken mee aan de Kunstkijkuren en hoe verloopt deze samenwerking?
- Hoe zijn de Kunstkijkuren geïntegreerd in het reguliere onderwijsprogramma van de participerende scholen?
- Hoe is het aanbod van de Kunstkijkuren tegenwoordig georganiseerd?
- Wat denken de betrokkenen met de Kunstkijkuren te bewerkstelligen?
- Hoe uniek is deze vorm van cultuureducatie?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is documentatie over de Kunstkijkuren bestudeerd en is gesproken met diverse sleutelfiguren[1]. Op grond van deze informatie wordt aan het eind van dit hoofdstuk aangegeven welke belangrijke verschuivingen zich hebben voorgedaan en wordt geïnventariseerd op welke punten de Amsterdamse Kunstkijkuren zich onderscheiden van andere vormen van klassikaal museumbezoek.

2.1. Ontstaansgeschiedenis

Het initiatief tot het organiseren van museumrondleidingen voor schoolklassen uit het primair onderwijs in Amsterdam is reeds vóór de Tweede Wereldoorlog oorlog genomen. De eerste stappen werden gezet door Van Gool, een amateur-kunstschilder die destijds voorzitter was van de Ouderraad, het overkoepelend bestuur van de oudercommissies van de Amsterdamse openbare lagere scholen. Van Gool was opgeleid tot bouwkundig tekenaar en actief als amateur-kunstschilder, waardoor hij veel belang hechtte aan beeldende vorming. Hij nam

---

[1] In Bijlage 1 is aangegeven om welke sleutelfiguren het hier gaat.

contact op met zijn SDAP-partijgenoot Boekman, de wethouder van Kunstzaken en Onderwijs. Van Gool en Boekman vonden dat er in Amsterdam, waar beeldende kunst van hoge kwaliteit in diverse musea onder handbereik lag, pogingen ondernomen moesten worden om kinderen met deze kunstuitingen in aanraking te brengen. Omdat de meeste kinderen daartoe niet van huis uit werden aangezet, lag hier een belangrijke taak voor de scholen. Door de oorlog en de vroegtijdige dood van Boekman konden deze plannen niet direct gerealiseerd worden, maar vlak na de oorlog begon Van Gool met het rondleiden van schoolklassen in het Stedelijk Museum.

In 1948 werd door de afdeling Onderwijs van de gemeente Amsterdam de Jeugdkunstcommissie opgericht. Aanleiding tot het in leven roepen van deze commissie waren de veelvuldige verzoeken van allerlei kunstinstellingen om schoolvoorstellingen te mogen geven. De Jeugdkunstcommissie trad daarbij keurend, organiserend, initiërend en adviserend op met als doel "de esthetische vorming van de schooljeugd en de overdracht van de cultuur te bevorderen" (Notulen Jeugdkunstcommissie d.d. 23-4-1948). De Jeugdkunstcommissie hield zich aanvankelijk alleen bezig met initiatieven ten behoeve van het openbaar lager onderwijs. Er werd een krediet ter beschikking gesteld waarmee de activiteiten die deze commissie ontplooide konden worden bekostigd. De Jeugdkunstcommissie bestond uit mensen die, door hun werk of door interesse, een sterke affiniteit met de diverse kunsten hadden. Daarnaast namen vertegenwoordigers van de rijks- en gemeente-inspectie in deze commissie zitting, omdat doorgang van de voorgestelde activiteiten onder meer afhankelijk was van de goedkeuring van de Onderwijsinspectie.

Van Gool deed in 1948, op uitnodiging van de wethouder van Onderwijs De Roos, in de Jeugdkunstcommissie verslag van zijn ervaringen met het rondleiden van de schooljeugd. Een belangrijke conclusie uit zijn bevindingen was dat bij herhaling van museumbezoek de interesse sterk steeg. "Vermeldenswaard is het feit, dat meerdere kinderen nadien met vader en moeder naar het museum zijn gegaan en dat zij hun ouders 'rondleidden' en van de schilderijen vertelden wat zij ervan hadden opgestoken" (Van Gool, 1948, p.6). Ondertussen werd elders in Amsterdam ook geëxperimenteerd met museumbezoek voor lagere schoolleerlingen door Schultink, een leraar Nederlands en latere medewerker van het Nutsseminarium voor Pedagogiek. Van Gool kreeg van de Jeugdkunstcommissie opdracht een circulaire te schrijven waarin de plannen voor de museumbezoeken voor de komende jaren nader werden uitgewerkt en waarin de door Schultink ontwikkelde methode geïntegreerd diende te worden. Bij de bespreking van Van Gool's circulaire in de Jeugdkunstcommissie bleek dat de meningen over de te hanteren methodiek bij de rondleidingen sterk verdeeld waren. Daarom werd besloten om een experiment van start te laten gaan met een beperkt aantal groepen uit het primair onderwijs, van waaruit dit werk verder ontwikkeld moest worden. Er werd begonnen met vier rondleiders die elk met twee groepen in zes achtereenvolgende weken het Rijksmuseum en het Stedelijk Museum bezochten. Uit de verslaggeving over deze periode wordt niet duidelijk welke criteria men hanteerde bij de selectie van deelnemende scholen, maar daar Van Gool het belang onderstreepte van het bereiken van kinderen uit de lagere sociale strata, mag worden aangenomen dat het hierbij niet louter om 'elitescholen' ging.

De inhoudelijke begeleiding van het museumrondleidingsproject, dat nu de Kunstkijkuren wordt genoemd, werd na enkele jaren gedelegeerd naar een daarvoor in het leven geroepen begeleidingscommissie, de Museumcommissie. In deze commissie zaten vertegenwoordigers van de Jeugdkunstcommissie, de rondleiders, de participerende musea en de rijks- en gemeentelijke onderwijsinspectie. De afdeling Onderwijs riep het Bureau Schoolactiviteiten in het leven, dat de praktische organisatie van de rondleidingen voor haar rekening nam. De

Jeugdkunstcommissie had inmiddels een andere naam gekregen: de Schoolkunstcommissie en was zich meer gaan toeleggen op haar adviserende taak. Deze nieuwe commissie kreeg een bredere samenstelling, omdat ze haar werkterrein wilde uitbreiden naar het bijzonder onderwijs en het voortgezet onderwijs.

Met steun van de Schoolkunstcommissie en onder leiding van de Museumcommissie breidde het museumbezoek van de schooljeugd zich snel uit. In 1950 waren 16 scholen bij het project betrokken, waarvoor *f* 4.000,- was begroot. In 1952 ging het al om 75 scholen en een bedrag van *f* 13.000,-. Door deze uitbreiding ging dit project zwaar drukken op het totale budget van de Schoolkunstcommissie, zodat andere activiteiten in het gedrang kwamen. Toch meenden de commissieleden "dat een juiste verhouding tussen de verschillende takken van kunst in acht moet worden genomen, maar dat dit niet moet worden bereikt door besnoeiing van de museumrondleidingen, maar door verhoging van het krediet", want "het gaat niet aan, dit project willekeurig te beperken tot een bepaald deel van de scholen". Daarbij was men wel van mening dat "de kosten van de museumrondleidingen feitelijk door de afdeling Onderwijs betaald moeten worden" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 1-12-1952). De museumrondleidingen werden steeds verder uitgebreid, ook naar het bijzonder lager onderwijs en kregen een structureel karakter.

Vanaf 1953 organiseerde de Museumcommissie ook museumrondleidingen voor het voortgezet onderwijs (LBO, ULO, HTS). Het betrof een experiment dat in latere instantie door het Rijk overgenomen diende te worden. De groepen uit deze tak van onderwijs bezochten niet alleen kunstmusea, maar ook het Tropeninstituut, het NINT, het Amsterdams Historisch Museum en het Allard Piersonmuseum. Dit werd gedaan omdat ze voor een deel al op de lagere school naar kunstmusea waren geweest en omdat het aanbod van niet-kunstmusea beter zou aansluiten op hun interesses. Uit de notulen van de Schoolkunstcommissie uit 1958 en 1959 blijkt dat dit experiment niet kon worden uitgebreid. Ten eerste omdat het Rijk de kosten ervoor niet overnam. Daarnaast was er bij de deelnemende kunstmusea sprake van een ruimteprobleem; door de grote aantallen leerlingen uit het lager onderwijs waren deze musea overdag al geheel bezet. Bovendien leverden de rondleidingen voor het voortgezet onderwijs organisatorische problemen op voor de deelnemende scholen. De rondleidingen waren moeilijk in te roosteren in de reguliere lesprogramma's en er ging nogal eens wat mis bij het vervoer naar en van de musea. De leerlingen gingen op eigen gelegenheid naar de musea, waardoor er geen toezicht was op de daadwerkelijk deelname aan de rondleidingen en op de terugkomst naar de scholen. Tot slot bleken de leerlingen van het voortgezet onderwijs, met name uit het LBO, zeer moeilijk te motiveren voor de museumlessen. Er bleken te weinig raakvlakken te bestaan tussen de belevingswereld van pubers en de wereld van de musea. Hierdoor waren de museumlessen voor deze groepen een zware opgave voor de rondleiders en ontstonden er ordeproblemen. Met name dit laatste zette de kijkuurdocenten zwaar onder druk, want zij moesten er voor zorgen dat er geen beschadigingen werden aangebracht aan het museum of de daar opgestelde objecten. De rondleidingen voor het voortgezet onderwijs werden bijzonder op prijs gesteld door de directies van de participerende scholen. De geschetste problemen en bezuinigingen hebben er echter toe geleid dat dit experiment omstreeks 1980 is stopgezet.

In het cursusjaar 84/85 is er nog geëxperimenteerd met Kunstkijkuren voor de Joke Smitschool, een school voor volwassenen. Uit een door de Museumcommissie gehouden enquête op die school blijkt dat de deelnemende leerlingen zich hierover zeer positief uitlieten. Dit experiment is echter stopgezet, omdat de voortgang van museumlessen voor het volwassenonderwijs door onvoldoende financieringsmogelijkheden ten koste zou gaan van het aanbod voor de

basisscholen. Daarom richten de Kunstkijkuren zich nu alleen nog op het primair onderwijs. Hieronder valt ook het speciaal onderwijs, zoals onderwijs voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM en ZMOK) en dove en slechtziende kinderen. Zij krijgen eenzelfde programma aangeboden, waarbij er intensiever overleg plaatsvindt met de betrokken leerkrachten.

2.2. Doelstelling

De museumrondleidingen pasten in het streven naar esthetische vorming en cultuuroverdracht waartoe de leden van de Schoolkunstcommissie zich geroepen voelden. In de SDAP, waaruit dit initiatief voortkwam, ging met name Boekman ervan uit dat kunst onder het volk gebracht moest worden door het toegankelijk te maken voor iedereen. Om dit te bewerkstelligen moest de gewone man en vrouw worden geleerd het aanbod in musea te begrijpen en daarmee te waarderen. De lagere sociaal-economische klassen hadden het recht mee te profiteren van de culturele verworvenheden van de westerse beschaving (Blokland, 1988, p.349). Naast deze op een sociaal rechtvaardigheidsgevoel gebaseerde beweegreden speelde het feit dat aan kunst een verheffende en beschavende werking werd toegeschreven een belangrijke rol. De leden van de Schoolkunstcommissie achtten het stimuleren van deelname aan de kunsten van groot belang, omdat dit een positieve vormende waarde zou hebben en zou leiden tot innerlijke verrijking. Bovendien zouden museumlessen kunnen leiden tot "een enorme verrijking van het taalgebruik" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 1-12-1949).

Het beklemtonen van de vormende waarde van schoonheid en het nastreven van het ideaal van de volksverheffing is in de jaren zestig verdrongen door meer emancipatoire doelstellingen. In de Amsterdamse Kunstnota uit 1986 staat: "Lag het accent vroeger op 'het verheffen van arbeiders tot kunstgenot', in onze tijd wordt bij de spreiding van kunst en cultuur meer aandacht besteed aan het toegankelijk maken van de verworvenheden. (...) Het zal daarbij niet moeten gaan om Amsterdammers als het ware te dwingen gebruik te maken van het kunstaanbod. Wel kan het streven worden ondersteund om mensen door confrontatie en beleving te laten ontdekken, dat kunst en aan de kunst ontleende middelen de blik kunnen verruimen" (Gemeente Amsterdam, 1986, p.5). Ook de kijkuurdocenten blijken belang te hechten aan een mogelijke emancipatoire werking van kunstbeschouwing. Zo spreken zij de verwachting uit dat "culturele vorming maatschappelijke participatie en integratie bevordert en daarmee de kans op maatschappelijk succes" (intern discussiestuk, bijlage bij docentenvergadering d.d. 30-5-1986). Uit de interviews met (oud-)kijkuurdocenten komt naar voren, dat zij het arsenaal van zienswijzen van het kind wil uitbreiden door het te confronteren met de in beelden geconcretiseerde visie op de werkelijkheid.

Dit streven naar bewustmaking is als volgt in de doelstelling van de Kunstkijkuren verwoord: "het structuur aanbrengen in het kijken naar en het praten over kunst om hiermee een cognitief en affectief proces op gang te brengen. Hierbij dient duidelijk gemaakt te worden:

- dat aan het maken van kunstwerken technische en mentale processen verbonden zijn en welke dat zijn;
- dat kunstwerken niet los staan van de totale context waarin zij zijn gemaakt en vanuit welke zij worden beschouwd;
- dat een kunstwerk een persoonlijk vormgegeven visie is op (aspecten van) de 'werkelijkheid'. Daardoor kan men enerzijds de maker leren kennen en begrijpen; anderzijds - op een eventueel andere manier dan het kind gewend is - de 'werkelijkheid'. Het kind kan zich met

(delen van) deze visie verenigen, deze afwijzen of gebruiken om (een) eigen visie(s) te ontwikkelen;
- dat er vooroordelen in denk- en voelwijzen ten opzichte van kunst en de daarmee samenhangende context bestaan" (Museumcommissie, 1986, p.5).

Deze uitgangspunten worden momenteel nog steeds als richtlijnen gebruikt.

Het bevorderen van museumbezoek is een secundaire doelstelling van de Kunstkijkuren. Door de Kunstkijkuren raken kinderen vertrouwd met beeldende kunst en het instituut museum. Ze worden gewezen op kunst als een interessant verschijnsel en op museumbezoek als mogelijke vorm van vrijetijdsbesteding. Om kinderen die de museumlessen hadden gevolgd te stimuleren om op eigen gelegenheid terug te komen in de musea, werden er vanaf 1953 museumpasjes ingevoerd, die tegen een geringe vergoeding konden worden aangeschaft (50 cent in 1955 en één gulden in 1963). Deze kaarten, waarop vermeld stond dat de houder had deelgenomen aan de gemeentelijke museumrondleidingen, gaven een jaar lang onbeperkt toegang tot het Rijksmuseum en het Stedelijk Museum. Ongeveer 65% van de leerlingen schafte die kaart aan en er werd ruim gebruik van gemaakt (Van Gool, 1963, p.13). In 1973 werd een gratis museumpasje ingevoerd waaraan vijf bonnen vastzaten die twee keer toegang verleenden tot het Rijksmuseum, twee keer tot het Stedelijk en één keer tot het Van Gogh Museum. Over het gebruik van deze kaart zijn geen gegevens voorradig; volgens de geïnterviewde kijkuurdocenten werd er goed gebruik van gemaakt. Zij kwamen regelmatig oud-leerlingen in het museum tegen, die enthousiast met hun museumpasjes zwaaiden. Alhoewel de organisatoren van de Kunstkijkuren het stimuleren van museumbezoek in de toekomst nog steeds als een belangrijke bijkomende doelstelling beschouwen, zijn deze museumpasjes in 1982 door bezuinigingen afgeschaft.

2.3. Methode

Bij de start van het experiment met schoolbezoeken aan de musea werd gesproken over 'Museumrondleidingen'. Later werden deze bezoeken 'Museumlessen' genoemd en nu heeft men het over 'Kunstkijkuren'. De benaming van de begeleider veranderde van 'rondleider' in 'kijkuurdocent'. Deze naamsverandering kwam voort uit de bij de lessen gehanteerde methode. Deze op de ideeën van Schultink geïnspireerde methode, die verder is ontwikkeld door Van Gool, is gebaseerd op de heuristische of socratische methode. Dat wil zeggen dat de leerlingen contact leggen met het kunstwerk door het samen te bekijken en er met elkaar en de kunstkijkuurdocent over te praten. Deze werkwijze past binnen de hierboven behandelde emancipatoire doelstelling van de Kunstkijkuren. Met behulp van deze methode ontdekken de kinderen welke gevoelens en ideeën er ten grondslag liggen aan de behandelde kunstwerken en worden zij zich ervan bewust dat er meerdere manieren zijn om tegen de werkelijkheid aan te kijken. Er wordt ook ingegaan op formele aspecten van het werk, het vorm- en kleurgebruik en de door de kunstenaar gehanteerde technieken. Door het stellen van vragen tracht de kunstkijkuurdocent interesse, begrip en eventueel waardering voor een kunstwerk op te wekken.

De methode van de Kunstkijkuren is nader uitgewerkt en beschreven door de kunstenaar Tolsma, die van 1953 tot 1979 eerst als kijkuurdocent en later als coördinator bij de Kunstkijkuren betrokken is geweest. Volgens Tolsma is de in Amsterdam gehanteerde methode sterk verwant aan de inzichten van de Hamburgse museumdirecteur Lichtwark. Volgens Lichtwark kan met kunstzinnige opvoeding het best worden begonnen in de leeftijd van tien tot

Het Rijksmuseum is geopend van 10 tot 5 uur
op Zon- en feestdagen is de tijd van opening 1 uur
Op Nieuwjaarsdag is het Museum gesloten.
Toegangsprijs: Zondag, Woensdag en Zaterdag: 10 ct.
Maandag, Dinsdag, Donderdag en Vrijdag: 25 ct.
Afdeltingen van het Rijksmuseum:
Schilderijen, Beeldhouwkunst, Meubelen, Kunstnijverheid, Vaderlandse Geschiedenis, Prentenkabinet, Aziatische Kunst.
N.B. Bij onordelijk gedrag of niet opvolgen van de aanwijzingen der zaalopzichters kan deze kaart worden ingetrokken en aan de leerling de toegang tot het gebouw worden ontzegd.

vóór 1955

RIJKSMUSEUM – AMSTERDAM

De leerling .....

School ..... Klas .....

heeft in 19.../..... deelgenomen aan de gemeentelijke Museumrondleidingen en kan daarom op vertoon van deze kaart zonder geleide worden toegelaten tot het Rijksmuseum, ook indien hij/zij de leeftijd van 14 jaar nog niet heeft bereikt.

Handtekening van de rondleider en van één der ouders **De Hoofddirecteur van het Rijksmuseum.**

.....

.....

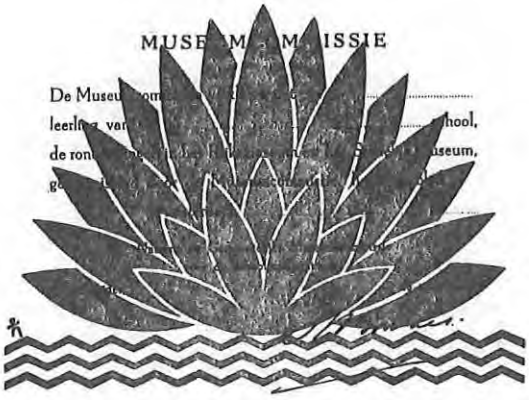
Datum:

Het **Rijksmuseum** is geopend van 10 tot 5 uur.
Op Zon- en feestdagen is de tijd van opening 1 uur.
Op Nieuwjaarsdag is het Museum gesloten.
Toegangsprijs: Zondag en Zaterdag: 25 cent
Maandag, Dinsdag, Woensdag, Donderdag en Vrijdag: 50 cent.
Kinderen tot 18 jaar onder geleide toegang vrij.
Jaarkaarten f. 0,50 (uitsluitend door de school aan te vragen)
Het **Stedelijk Museum** is geopend van 10 tot 5 uur.
Op Zon- en feestdagen (Nieuwjaarsdag inbegrepen) is de tijd van opening 1 uur.
Toegangsprijs: 25 cent.
Jaarabonnementen f. 1,75
Verwacht wordt, dat de houder van deze kaart zich behoorlijk in de musea gedraagt.

1955 en later.

MUSEUM-MISSIE

De Museum-... leerling van ... school, de rondleiding ... museum, ...



museumpasje
voor leerlingen die de kijk-uren hebben meegemaakt

naam

_____

leerling van de

_____ school

we hopen dat je het fijn gevonden hebt in het museum

vrij toegang
rijksmuseum
voor één scholier

vrij toegang
stedelijk museum
voor één scholier

vrij toegang
van gogh museum
voor één scholier

vrij toegang
rijksmuseum
voor één scholier

vrij toegang
stedelijk museum
voor één scholier

museumpasjes

twaalf jaar. Aan de ene kant biedt beeldende kunst voor kinderen onder de tien jaar te weinig aanknopingspunten en zijn zij onvoldoende in staat om hun reacties verbaal weer te geven. Aan de andere kant moeten ze niet ouder dan twaalf jaar zijn, omdat kinderen op jonge leeftijd nog ontvankelijk zijn. Vooroordelen en vastgeroeste kijkpatronen zijn bij hen in mindere mate aanwezig dan bij oudere kinderen of volwassenen, waardoor ze zich makkelijker laten enthousiasmeren.

Een ander idee van Lichtwark dat weerklank vond bij de invulling van de Kunstkijkuren is de introductie van kunstbeschouwing in plaats van kunstgeschiedenis. Kunst is volgens Lichtwark een kwestie van gevoel en niet van weten. De vrije waarneming van de beschouwer moet tot een persoonlijke herschepping van kunstwerken leiden (Asselberg-Neessen, 1989, p. 26). De begeleider dient zich niet als een alwetende kenner op te stellen, maar als katalysator die de leerling stimuleert om een eigen visie onder woorden te brengen. Volgens Tolsma hebben veel mensen de hun ter beschikking staande mogelijkheden niet (ten volle) ontwikkeld. Dit vindt zijn oorzaak in een gewoonte van kijken, die hun door hun milieu is opgedrongen en in een gemis aan regelmatig contact met kunstwerken. Hierdoor is hun voorraad beeldmateriaal (code-voorraad) te klein en hun vermogen om te interpreteren (decoderingstechniek) te gering. De taak van de begeleider is dan ook: het wegruimen van belemmeringen, het vergroten van de code-voorraad en het verbeteren van de decoderingstechniek (Tolsma, 1970, p.134).

De gekozen methode brengt met zich mee dat de kinderen niet in vogelvlucht door het museum worden geloodst, maar per museumbezoek slechts enkele werken bekijken. De kinderen gaan voor een schilderij op de grond zitten en op deze onconventionele wijze wordt het werk uitgebreid besproken. Belangrijk bij deze gesprekken is dat de kijkuurdocent zijn liefde voor de kunst probeert over te dragen en weet aan te sluiten op de belevingswereld van de leerlingen. Om de aandacht van de kinderen vast te houden en het plezier in de lessen te vergroten wordt er ook gewerkt met spelopdrachten. Een zekere gedrevenheid van de kijkuurdocent is een vereiste om de kinderen daadwerkelijk te kunnen bereiken. Tolsma schafte bijvoorbeeld speciaal voor dit werk een televisie aan en bekeek de jeugdprogramma's om de associaties van de kinderen met zaken die ze op de televisie gezien hadden, beter te begrijpen.

Aanvankelijk werden er aan de rondleiders richtlijnen gegeven met betrekking tot de te behandelen kunstwerken. Afbeeldingen van naakten dienden te worden vermeden. "Later kan dit standpunt altijd nog worden herzien, als de kinderen voldoende esthetisch ontwikkeld zijn" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 18-1-1951). De grote Hollandse meesters uit het Rijksmuseum moesten worden behandeld en in het Stedelijk Museum de belangrijkste vertegenwoordigers van de latere generaties schilders tot 1950. Abstracte kunst mocht niet aan de orde gesteld worden. Dit laatste had te maken met het feit dat men in de museumwereld èn in de Schoolkunstcommissie er niet uit was of moderne abstracte kunst wel geschikt was voor jonge kinderen. Zo stond in 1949 in het Maandblad van de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs dat "de ervaring heeft geleerd, dat het essentiële in de beeldende kunst door de gemiddelde leerling het gemakkelijkst wordt benaderd vanuit de aanschouwing der naturalistische vormgeving" (Boots, 1980, p. 137). Bovendien had de moderne kunst zijn waarde nog niet bewezen, waardoor 'kunstwerken voor alle tijden' geschikter werden geacht voor de esthetische opvoeding van de jeugd. Uit de verslagen van de Schoolkunstcommissie blijkt dat er uitgebreid over dit onderwerp is gesproken. Naar aanleiding van de opmerking, dat extreme richtingen in de hedendaagse kunst vermeden dienden te worden, werd gesteld dat de abstracte kunst toch ook een kans moest krijgen. "Het hele museumbezoek is toch een experiment en nu is men tegen het nemen van een experiment met de abstracte kunst" (Notulen





Foto's: Paul de Jong

Schoolkunstcommissie d.d. 1-12-1949). De rondleiders gingen op basis van hun ervaringen steeds meer ruimte opeisen om de lessen volgens eigen inzichten in te vullen. Zo zagen zij duidelijke raakvlakken tussen de abstracte kunst, met name die van CoBrA, en de belevingswereld van de kinderen en gingen daarom ook de meer eigentijdse stromingen in de kunst behandelen. Ook de richtlijn dat er alleen schilderijen zouden worden behandeld werd steeds meer ontdoken. De leerlingen toonden interesse voor sculpturen en toegepaste kunstvoorwerpen en daarom werden dergelijke objecten in de beschouwingen meegenomen. De kijkuurdocenten eisten meer vrijheid op bij de invulling van de lessen om adequaat in te kunnen springen op de zeer uiteenlopende reacties en interesses van de leerlingen, die onderling sterk verschillen met betrekking tot hun ervaringen met museumbezoek en hun culturele kennis. Bovendien konden de kijkuurdocenten hierdoor ook ingaan op de wisselende situaties in de musea, waar regelmatig andere tentoonstellingen zijn opgesteld.

In de praktijk waren de richtlijnen van de Schoolkunstcommissie al vanaf halverwege de jaren '60 niet meer van kracht. Binnen het programma van de Kunstkijkuren is weinig vastgelegd; alleen de keuze van de musea en de volgorde waarin ze worden bezocht is van tevoren bepaald. Daarnaast begint iedere serie Kunstkijkuren met een inleidende les op school. Deze les wordt enerzijds gebruikt om de kinderen vertrouwd te maken met het begrip kunst en de basisprincipes die hierbij een rol spelen. Er wordt aan de orde gesteld welke beeldmiddelen en technieken kunstenaars gebruiken, wat de functie van kunst is en hoe je ernaar kunt kijken, en wat een museum is. Daarnaast vindt er een praktische voorbereiding op het museumbezoek plaats. Verteld wordt welke regels er in een museum gelden en hoe de lessen zullen worden gegeven. Bij deze eerste les kan de kijkuurdocent zich een beeld vormen van de klassesfeer, het gemiddelde ontwikkelingsniveau en de kunstgevoeligheid van de kinderen. Omgekeerd kunnen de kinderen alvast wennen aan de man of vrouw, met wie zij de komende weken regelmatig geconfronteerd zullen worden. Een belangrijke functie van deze les is, naast de voorbereiding op de museumbezoeken en de wederzijdse oriëntatie, dat de kinderen worden geënthousiasmeerd. Een kijkuurdocent zegt daarover: "Voor een goed verloop van de Kunstkijkuren moet je in de inleidende les bewerkstelligen dat de kinderen er zin in krijgen, dat ze het gevoel krijgen dat er in het museum iets te beleven valt".

Tijdens de Kunstkijkuren is de kijkuurdocent vrij in de keus en de volgorde van de te behandelen objecten. De verplichting om zoveel mogelijk in te spelen op de inbreng van de kinderen maakt dat de kijkuurdocent niet zijn of haar eigen voorkeur voor een bepaalde kunstenaar of periode aan de kinderen kan opdringen. De voordelen van deze niet voorgestructureerde werkwijze zijn in een informatiebrief aan de lagere scholen in 1978 als volgt geformuleerd:

"- de kijkuurdocent kan direct reageren op hetgeen het kind hem uit zijn belevingswereld aangeeft, waardoor het spelelement de volle kans krijgt;
- het kunstwerk blijft in zijn geheel functioneren in de beleving van het kind en wordt niet opgebroken tot een bij een thema aansluitend deel;
- de kijkuurdocent draait geen lesjes af dat hij maanden lang moet herhalen".

De organisatoren gaan er vanuit, dat de frisheid van de steeds nieuwe situatie doorwerkt in de aanpak van de kijkuurdocent, waardoor de kinderen meer geboeid kunnen worden en er een grotere overdracht kan plaatsvinden. De mogelijkheid om de Kunstkijkuren naar eigen inzichten in te vullen heeft tot gevolg dat de inhoud van de lessen en de manier waarop ze gegeven worden sterk van elkaar kunnen verschillen. Wel zijn de kijkuurdocenten verplicht om de hierboven besproken socratische methode te hanteren. De Schoolkunstcommissie heeft er altijd nauwlettend op toegezien dat deze methode gehandhaafd bleef. Het werken met jonge kinderen

II. Met nadruk wil de subcommissie vast-stellen, dat de experimenten hebben aangetoond, dat het hanteren van de „methode Schultink" - wel eens genoemd de Socratische methode - de voorwaarden van vruchtbaar werk in zich houdt. De subcommissie eist daarom van de rondleiders: 1e. dat zij de kunststukken zelf zullen laten spreken, d.w.z. dat het antwoord op een gestelde vraag van het kunstwerk zelf moet kunnen worden afgelezen, 2e. dat zij de mededelende leervorm zo weinig mogelijk gebruiken en zoveel mogelijk de vraagvorm hanteren, waarbij zij zich in woordkeus en zinsbouw moeten trachtente richten naar het taal-niveau hunner leerlingen, 3e. dat zij, indien het behandelde kunstwerk daartoe aanleiding geeft, bijzondere aandacht besteden aan het vormen van begrippen als: stofuitdrukking, diepteverschijnselen, toets, toonverschijnselen, sfeer, vormcompositie, kleurcompositie, afsluiting. karakteruitdrukking.
In het Rijksmuseum worde gebruik gemaakt van de collectie „Uit eigen bezit", in het Stedelijk Museum van de expositie „De Vijf Generaties".
Terwille van de voorlopige beperking van een cursus tot 10. lessen, acht de subcommissie het gewenst, dat de rondleiders zich houden aan de volgende programma's:

VOOR HET RIJKS-MUSEUM

1. Enige primitieven, bijv. Geertgen tot St.Jansz
   „De Aanbidding der Drie Koningen".
2. Valkert, bijv. „Regentessen van het Leprozenhuis".
   Avercomp, bijv. „Wintergezicht".
   Saenredam, bijv. „Kerk te Assendelft".
3. Hals, bijv. „Vrolijke Drinker".
   „Bruidspaar".
   „Magere Compagnie".
4. Ruysdael, bijv. „Molen bij Wijk bij Duurstede".
   „Gezicht op Haarlem".
   Hobbema, bijv. „De Watermolen"
   Jan v.Goyen, bijv. „Landschap met de Eiken".
   Heda, bijv. „Stilleven".
   Kalff, bijv. „Stilleven".
5. Pieter de Hoogh, bijv. „Binnenhuis".
   „Buitenhuis".
   Vermeer, bijv. „Melkmeisje".
   „Lezend vrouwtje".
   „Straatje".
   Jan Steen, bijv. „St.Nicolaasfeest".
   „De zieke Dame".
6. Rembrandt
7. Enige leerlingen van Rembrandt, bijv. Fabricius, Maes, Flinck.

VOOR HET STEDELIJK MUSEUM

1. Romantiek.
2. Impressionisme.
   Jozef Israëls - Gabriël - Jongkind.
3. Franse romantiek en realistiek.
   Monticelli - Daumin.
4. Haagse School.
   Jacob, Matthijs en Willem Maris.
5. Amsterdamse School.
   Breitner.
6. Luministen.
   Gauguin - Monet - Manet - Cezanne.
7. Van Gogh (in het bijzonder werken uit de middenperiode).
8. Indien nog tijd, dan werken van Van Dongen, Opzomer, Jan Sluyters, Willink en Hijnckes.

N.B.
1. In beide musea wordt de behandeling van naaktstudies vermeden, omdat de school naar de mening der subcommissie nooit een terrein mag betreden, dat sommige ouders voor hun kinderen verboden willen zien.
2. De extreme richtingen in de hedendaagse kunst dienen ook vermeden te worden, omdat deze richtingen nog te veel in de discussie staan.

Richtlijnen voor de rondleiders
uit: Rapport van de sub-commissie voor het museumbezoek (1949)

en de gekozen methode stellen zware eisen aan de begeleiders. Vanaf het begin zijn zij dan ook streng geselecteerd. Zowel kunstinhoudelijke capaciteiten als pedagogisch-didactische kwaliteiten èn liefde voor de kunst werden zeer belangrijk gevonden. Bij aanvang van het project vonden de Schoolkunstcommissieleden dat "dit werk op den duur door de onderwijzers gedaan zal moeten worden, want anders gaat het teveel kosten" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 7-12-1948). Hierover rezen al snel twijfels. De commissieleden vroegen zich af of "onderwijzers in staat zijn op alle technische vragen antwoord te geven". Bovendien werd gesteld dat "de grote moeilijkheid is dat de meeste onderwijzers zelf geen smaak hebben" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 1-12-1949). De voorkeur ging daarom uit naar kunstenaars, die meer praten vanuit de praktijk van het scheppend bezig zijn. Later kwamen ook kunsthistorici en sociaal-cultureel werkers in aanmerking voor dit werk.

Het grote belang dat aan de kwaliteit van de begeleiding werd gehecht kwam ook tot uiting in de lange opleidingsperiode die voorafging aan de uiteindelijke aanstelling van een kijkuurdocent. Wanneer ze door de Museumcommissie waren goedgekeurd liepen aspirant-kijkuurdocenten, afhankelijk van hun vorderingen, een half tot een heel jaar lang onbezoldigd stage bij drie ervaren kijkuurdocenten. Door de confrontatie met de diverse stijlen van verschillende kijkuurdocenten werden de aspirant-docenten in de gelegenheid gesteld een eigen manier te ontwikkelen. Geleidelijk namen ze steeds grotere delen van de les over. Aan de hand van een proefles werd vervolgens door de Museumcommissie beoordeeld of er tot een aanstelling kon worden overgegaan.

Om de kwaliteit van de museumlessen te garanderen werden de kijkuurdocenten ook na hun aanstelling regelmatig gecontroleerd. In de beginperiode moesten de rondleiders kaarten invullen aan de hand waarvan ze aan het eind van de serie rondleidingen een rapport moesten maken. Daarnaast werden de kijkuurdocenten tijdens hun werk gecontroleerd door diverse Museumcommissieleden. Omdat zij daar echter onvoldoende aan toekwamen en "er gebleken was dat de rondleiders vrijgevochten lieden zijn, die controle hard nodig hebben" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 9-2-1956), werd er in 1956 besloten om een supervisor aan te stellen die de rondleiders moest controleren. Deze functie werd in de loop der jaren, onder invloed van de democratisering van de samenleving, meer coördinerend dan toezichthoudend. Momenteel vinden er regelmatig docentenvergaderingen plaats, waarin de kijkuurdocenten, door onderling van gedachten te wisselen over hun werk, onder supervisie van de coördinator de kwaliteit van hun werk bewaken. Nieuwe kijkuurdocenten dienen nog steeds een intensieve opleidingsperiode te doorlopen voordat zij zelfstandig aan het werk mogen.

2.4. Medewerking musea

Binnen de kunstmusea nam het streven naar volksopvoeding ten tijde van de aanvang van de Kunstkijkuren geen grote plaats in. De toenmalige directies waren meer gericht op traditionele museumtaken als selectie, werving en onderhoud van hun museumcollecties. Daarnaast richtten de museummedewerkers, gezien hun wetenschappelijke en kunsthistorische scholing, hun activiteiten vooral op andere wetenschappers. Aan het eind van de 19e eeuw werd zelfs nog bewust geprobeerd om leden uit de lagere sociale strata buiten de deur te houden. Op een verzoek van B. en W. van Amsterdam aan de commissie van beheer van het museum Fodor om het museum op zondag gratis open te stellen voor personen uit de ambachtsstand, reageerden men anno 1873 negatief: "vooral in onze inrichting met keurige parketten en meer sierlijke dan zware balies moet opeenhoping van bezoekers worden vermeden, vooral van dat soort

bezoekers dat gewoon is schoeisel te gebruiken, dat voor parketten minder gedienstig is" (Boots, 1980, p.122). Deze weinig publieksvriendelijke opstelling is lange tijd tekenend geweest voor het beleid van veel museumdirecties. Het is daarom niet vreemd dat de Amsterdamse musea in eerste instantie niet erg enthousiast reageerden op het idee van de schoolbezoeken. Deze terughoudendheid werd beargumenteerd met het gebrek aan ruimte voor groepsbezoeken en de hieruit voortvloeiende overlast voor andere bezoekers.

De directeur van het Stedelijk Museum, Sandberg, droeg het experiment echter wel een warm hart toe. Mede door zijn ondersteuning en door positieve ervaringen met de schoolbezoeken kon de Museumcommissie al snel melden "dat het museumbezoek in het begin nogal stroef ging, maar dat de moeilijkheden met de directies der musea thans volledig zijn overwonnen" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 1-12-1949). Sandberg en ook zijn opvolger De Wilde hebben zich altijd zeer positief uitgelaten over de Kunstkijkuren. Volgens hen werd het toegenomen bezoek van jongeren in het Stedelijk Museum veroorzaakt door de bezoeken die zij vanuit school brachten (Museumcommissie, 1978, bijlage p.6). Dat de kwaliteiten van de rondleiders werden gewaardeerd, blijkt uit het feit dat zij in de beginperiode, toen er nog geen educatieve medewerkers bij de musea in dienst waren, werden gevraagd om rondleidingen te verzorgen voor volwassen groepen, waaronder voor het eigen personeel. Nog steeds wordt er door de participerende musea een groot belang gehecht aan de Kunstkijkuren, omdat hiermee bijna de complete groep uit een bepaalde leeftijdscategorie wordt bereikt. Dat is iets wat met de huidige bezetting van de educatieve afdelingen van de musea nooit kan worden bewerkstelligd.

De in de Kunstkijkuren participerende musea zijn sinds de begintijd altijd in de Museumcommissie vertegenwoordigd geweest. Aanvankelijk hadden de directeuren van de musea zitting in deze commissie, later delegeerden de directeuren dit naar stafleden of educatieve medewerkers. Zij zijn lid van de Museumcommissie om:

"- op de hoogte te zijn van wat door de Kunstkijkuren in hun musea wordt gedaan,
- hun medewerking te verlenen om de Kunstkijkuren in het museum dat zij vertegenwoordigen onder de meest gunstige omstandigheden te doen plaats vinden; ze houden de kijkuurdocenten op de hoogte van wijzigingen in de vaste opstelling en informeren hun via museumbrochures over nieuwe tentoonstellingen,
- vanuit hun museale en educatieve deskundigheid en ervaring mee te werken aan de kwaliteitsbevordering van de Kunstkijkuren" (Notulen Jeugdkunstcommissie d.d. 7-12-1948).

Met betrekking tot deze laatste taak wordt er momenteel door de vertegenwoordigers van de musea gezocht naar mogelijkheden om de kijkuurdocenten beter te informeren over de ontwikkelingen binnen het educatieve werk in musea en over de uitgangspunten die de conservatoren hanteren bij de inrichting van een tentoonstelling.

2.5. Integratie in het onderwijsprogramma

Het onderwijs was bij de ontwikkeling van de Kunstkijkuren betrokken via de deelname van de rijks- en gemeente-inspectie in de Museumcommissie. De inspecteurs hadden zitting in deze commissie om:

"- het werk te bewaken naar doel, inhoud en kwaliteit,
- wildgroei van kunstzinnige vorming binnen de school te voorkomen,
- door hun aanwezigheid in de commissie de scholen de mogelijkheid te geven af te wijken van het lesrooster om deel te kunnen nemen aan de Kunstkijkuren,
- vanuit hun onderwijsdeskundigheid en hun onderwijservaring mee te kunnen werken aan de

werkzaamheden van de Museumcommissie" (Notulen Jeugdkunstcommissie d.d. 7-12-1948).

Alhoewel de meeste schoolbesturen gretig gebruik maakten van de mogelijkheid om museumlessen in het schoolwerkplan op te nemen, waren de Kunstkijkuren moeilijk in het reguliere onderwijs van de participerende scholen te integreren. De leerkrachten waren te weinig vertrouwd met beeldende kunst en kunstbeschouwing om op de museumlessen door te kunnen gaan. Om hier verbetering in te brengen werden er in de zestiger jaren cursussen georganiseerd voor leerlingen van de vijf Amsterdamse kweekscholen, "zodat aanstaande onderwijzers reeds in hun opleidingstijd kennis maken met de museumlessen aan kinderen, om daar later beter begrip voor te hebben en op de museumlessen te kunnen inhaken" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 20-4-1966). Dit was niet erg effectief daar deze 'kwekelingen' zich na het beëindigen van deze studie verspreidden over heel Nederland. Deze cursussen zijn daarom weer stopgezet. Daarna zijn er nog herhaaldelijk pogingen ondernomen om de Kunstkijkuren meer in het onderwijsprogramma te integreren, waarvan hieronder enkele voorbeelden.

Eind zestiger jaren zijn er cursussen opgezet voor leerkrachten die met hun klassen aan de museumlessen deelnamen. Deze cursussen konden niet buiten schooltijd worden gegeven, daarvoor was te weinig animo. Daarom vonden ze plaats tussen 12.00 en 14.00 uur. Dit leverde echter zoveel problemen op voor de leerkrachten, die van hun scholen naar de musea moesten komen om de cursus te kunnen volgen, dat daar al gauw mee is gestopt.

In 1978 is er door de Museumcommissie een enquête gehouden onder de schoolleiders van het lager onderwijs in Amsterdam. Het doel hiervan was om te achterhalen hoe er gedacht werd over de Kunstkijkuren, of er voldoende aansluiting was bij de toenmalige ontwikkelingen in de school en welke suggesties men daaromtrent eventueel zou kunnen doen. Uit dit onderzoek bleek dat de Kunstkijkuren over het algemeen "positief" (64%) tot "zeer positief" (30%) werden gewaardeerd. Op de vraag of er voldoende informatie over doelstelling en werkwijze van de Kunstkijkuren was ontvangen, antwoordde 24% negatief en 12% had geen mening. Bijna driekwart van de scholen gaf aan voor en/of na de Kunstkijkuren aansluitende onderwijskundige activiteiten te ontwikkelen. Uit de suggesties met betrekking tot verbetering van de Kunstkijkuren kwam herhaaldelijk naar voren dat "de relatie tussen de Kunstkijkuren en het schoolgebeuren, waaronder de zelfwerkzaamheid van de kinderen kan worden versterkt" en er werd gevraagd om verwerkingsmateriaal (Museumcommissie Amsterdam, 1978, p.24, 26, 54 en 42). Deze onderzoeksuitkomsten gaven aanleiding tot het in leven roepen van een werkgroep met vertegenwoordigers uit het Onderwijs, het Advies- en Begeleidingscentrum (een centrum voor onderwijskundige ondersteuning), de Museumcommissie en de kijkuurdocenten. Deze groep heeft pogingen ondernomen om thema's of onderwerpen aan te reiken en uit te diepen ten behoeve van het onderwijs. Het lukte echter niet om de essentie van de Kunstkijkuren vast te leggen, zodat dit tot weinig concrete resultaten leidde.

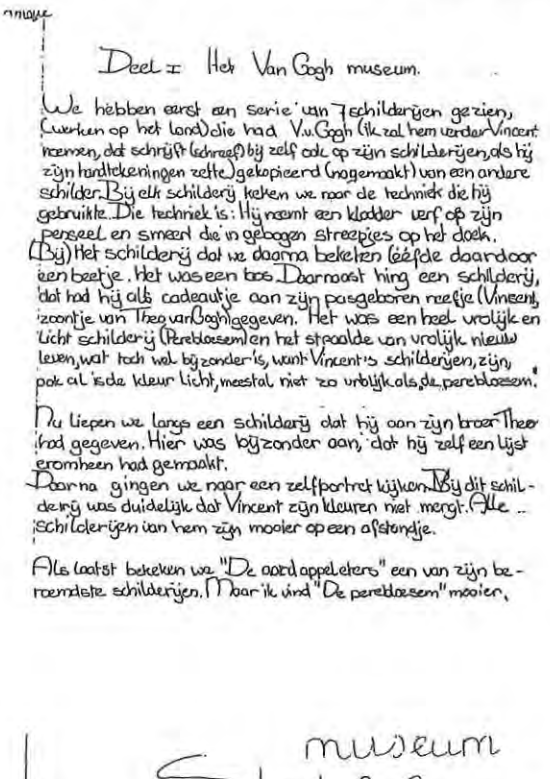
In 1983 werd voorgesteld contact te zoeken met de vakleerkrachten handvaardigheid en de mogelijkheden te onderzoeken om voor studenten van de Pedagogische Academie een bijscholingscursus te organiseren. Dit heeft tot niets geleid. Wel zijn er informatiemiddagen georganiseerd voor betrokkenen uit het onderwijs (schooldirecties, leerkrachten, oudercommissies). Het animo hiervoor was echter gering, het waren vooral de scholen die toch al zeer gemotiveerd aan de Kunstkijkuren deelnamen, die hier naar toekwamen. Hierdoor hadden deze informatiemiddagen een gering effect en werden ze na een paar jaar afgeschaft.

Vanaf 1985 tracht de Museumcommissie, naar aanleiding van vragen van de scholen, verwerkingsmateriaal te ontwikkelen dat aansluit op de belevingswereld van de kinderen. Er is gekozen voor verwerkingsmateriaal in plaats van voorbereidingsmateriaal om "attitude-manipulatie" te voorkomen. Met dit materiaal wil men "een brug slaan tussen de schoolsituatie onder leiding van de klasseleerkracht en de museumles onder leiding van de kijkuurdocent, ten einde de voorwaarden te scheppen c.q. te verbeteren dat de schooljeugd met (nog) meer vrucht de Kunstkijkuren kan volgen" (Notulen Museumcommissie d.d. 19-6-1985). Er is een drietal proefpaketten geselecteerd, dat pas in het schooljaar 1991/92 op een aantal scholen werd getoetst. De resultaten hiervan zijn nog niet bekend.

In 1991 is er aan het eind van het schooljaar opnieuw een enquête gehouden onder alle deelnemende scholen, om na te gaan hoe de Kunstkijkuren worden gewaardeerd en op welke wijze ze worden geïntegreerd in het lesprogramma. Uit de antwoorden blijkt dat 59% van de leerkrachten 'iets aan voorbereiding van de Kunstkijkuren doet' en 81% geeft aan dat 'de Kunstkijkuren achteraf aanknopingspunten bieden voor de eigen lessen'. Van de laatsten besteedt 23% 'altijd' en 66% 'soms' tijd aan de Kunstkijkuren na afloop van deze lessen. Vervolgens vindt 65% van de ondervraagde leerkrachten dat er na afloop van de Kunstkijkuren een duidelijke respons is waar te nemen onder de leerlingen, terwijl 26% juist vindt dat de lessen achteraf weinig weerklank vinden. Op de vraag of de Kunstkijkuren de eerstkomende jaren op dezelfde wijze moeten worden gepresenteerd, antwoordt 88% bevestigend. Hierbij geeft 74% aan geen behoefte te hebben aan een uitgebreider contact met de organisatoren van de Kunstkijkuren (Buro Servicetaken Onderwijs, 1991a).

Uit de uitkomsten van deze enquête is geconcludeerd dat er geen grote behoefte is aan ondersteuning bij de voorbereiding en verwerking van de Kunstkijkuren op de scholen. Bovendien bestaan er sterke twijfels over het nut van verwerkingsmateriaal. Zo meent een kijkuurdocent dat het verwerken in feite tijdens de Kunstkijkuren plaatsvindt en dat het dus om "het verwerken van het verwerken" gaat. De scholen willen concrete informatie en wetenswaardigheden en dat past niet in de filosofie van de Kunstkijkuren. Ook de geïnterviewde onderwijsinspecteur vertelt dat hij bedenkingen kreeg toen hij met het ontwikkelen van verwerkingsmateriaal aan de gang ging. Hij meent dat "je moet uitkijken dat je niet het ouderwetse opstelletje na een schoolreisje creëert, dat zou afbreuk doen aan de ervaring". Volgens deze onderwijsdeskundige behoeft een goede museumles geen andere toevoeging dan een kringgesprek onder leiding van een enthousiaste leerkracht.

De leerkrachten van basisscholen die al jaren deelnemen aan de Kunstkijkuren waarmee in het kader van dit onderzoek is gesproken, blijken enthousiast te zijn over het programma van deze lessen. Dat het desalniettemin niet goed lukt om de Kunstkijkuren in het schoolwerkplan te integreren, is, volgens hen, het gevolg van de grote werkdruk binnen het basisonderwijs. Hierdoor is er weinig animo voor cursussen of informatiemiddagen over de Kunstkijkuren. Bovendien is het programma van de hoogste groepen in het basisonderwijs dermate overladen, dat het realiseren van een lessenprogramma, aansluitend op de Kunstkijkuren, niet haalbaar is. "Het heeft geen enkele zin om pakketten lesmateriaal naar de scholen rond te sturen, want alleen die ene gemotiveerde leerkracht, die toch kans ziet om tijd te vinden voor dit soort lessen, zal er gebruik van maken". Toch zijn er leerkrachten die wel kans zien om iets aan voorbereiding en/of verwerking van de Kunstkijkuren te doen. Zo vertelt een leerkracht dat ze als aanloop op de Kunstkijkuren een vijftal lessen over kunst verzorgt. De kinderen verzamelen artikelen en plaatjes over kunst en praten daar met elkaar over. Tijdens het verloop van de Kunstkijkuren houden de kinderen een museumwerkboek bij, waarin verslagen over de



Deel 1 Het Van Gogh museum.

We hebben eerst een serie van 7 schilderijen gezien, (werken op het land) die had V.v. Gogh (ik zal hem verder Vincent noemen, dat schrijft (schreef) hij zelf ook op zijn schilderijen, als hij zijn handtekeningen zette) gekopieerd (nagemaakt) van een andere schilder. Bij elk schilderij keken we naar de techniek die hij gebruikte. Die techniek is: Hij neemt een kladder verf op zijn penseel en smeert die in gebogen streepjes op het doek.

Bij) Het schilderij dat we daarna bekeken (zelfde daardoor een beetje. Het was een tas. Daarnaast hing een schilderij, dat had hij als cadeautje aan zijn pasgeboren neefje (Vincent, zoontje van Theo van Gogh) gegeven. Het was een heel vrolijk en licht schilderij (Perebloesem) en het straalde van vrolijk nieuw leven, wat toch wat bijzonder is, want Vincent's schilderijen, zijn ook al is de kleur licht, meestal niet zo vrolijk als de perebloesem.

Nu liepen we langs een schilderij dat hij aan zijn broer Theo had gegeven. Hier was bijzonder aan, dat hij zelf een lijst eromheen had gemaakt.

Daarna gingen we naar een zelfportret kijken. Bij dit schilderij was duidelijk dat Vincent zijn kleuren niet mengt. Alle schilderijen van hem zijn mooier op een afstandje.

Als laatst bekeken we "De aardappeleters" een van zijn beroemdste schilderijen. Maar ik vind "De perebloesem" mooier.

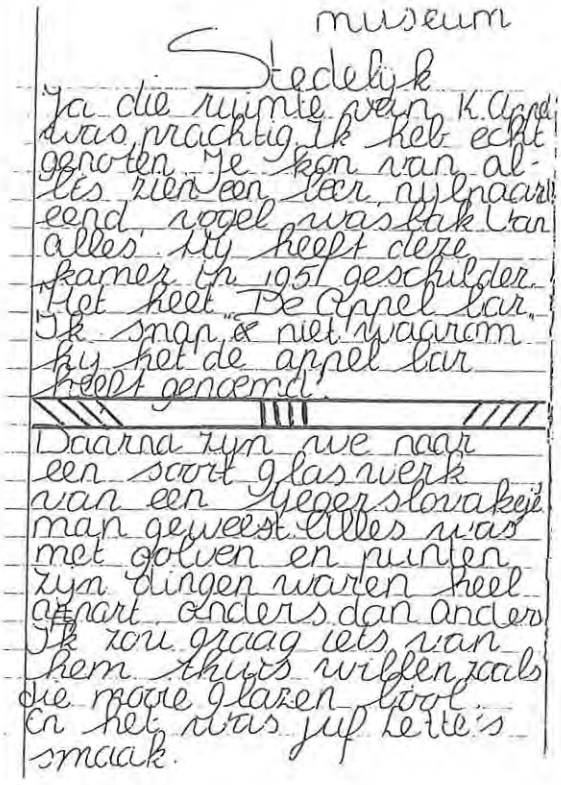


Stedelijk museum

Toen we in het Stedelijk museum waren. Wist ik dat het iets vreemd was. De schilderijen. Toen we in een zaal waren zag ik hele vreemde schilderijen.

Zaal 2 was wel te begrijpen. Het leek alsof jij zijn gevoelens kan zien. Dat deed Vincent ook. Oja en het leek alsof hij Vincent wou nadoen met die streepjes. Als [redacted] zeg ik dit. Toch kan kunst heel heel heel mooi zijn.

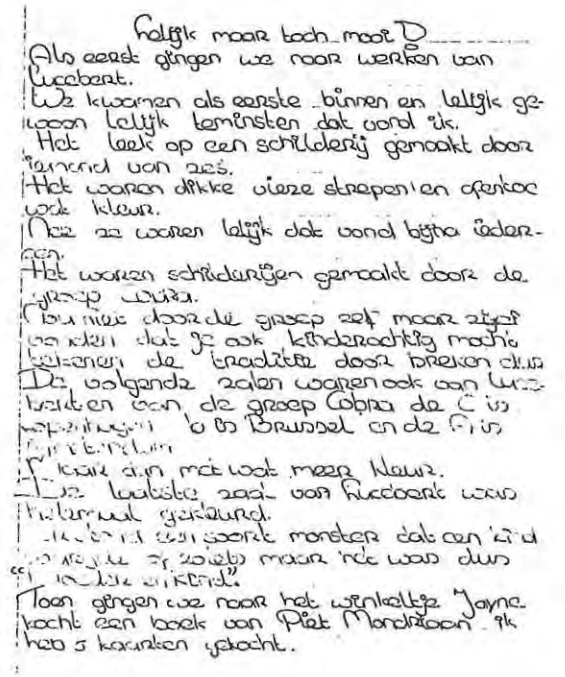
Toen ik naar alle schilderijen [redacted] was het toch vreemd.



Stedelijk museum

Ja die ruimte van K. Appel was prachtig. Ik het echt genoten. Je kan van alles zien een lier, vijlnaar eend, vogel was lak van alles. Hij heeft deze kamer in 1951 geschilderd. Het heet "De Appel lar." Ik snap 'm niet waarom hij het de appel lar heeft genoemd.

Daarna zijn we naar een soort glaswerk van een Tjeger slovakije man geweest. Alles was met golven en punten zijn dingen waren heel apart. anders dan anders. Ik zou graag iets van hem thuis willen zoals die mooie glazen bool. En het was juf Lotte's smaak.



Stedelijk maar toch moet D

Als eerst gingen we naar werken van Cucobert.

We kwamen als eerste binnen en stelijk gewoon stelijk tamsten dat vond ik.

Het leek op een schilderij gemaakt door iemand van 2e5.

Het waren dikke viezze streepen en overal kleur.

Nee ze waren stelijk dat vond bijna iedereen.

Het waren schilderijen gemaakt door de groep Cobra.

Toen mee door die groep zelf maar zegt ze niet dat ze ook kinderachtig maar [redacted] de traditie door breken dus

De volgende zalen waren ook van kunstenaars van de groep Cobra de C is van Brussel en de A is [redacted]

[redacted] kaal dan met wat meer kleur.

De laatste zaal van Kuddaak was [redacted]

[redacted] soort monsters dat een kind [redacted] maar 't de was dus [redacted]

Toen gingen we naar het winkeltje Jayne kocht een boek van Piet Mondriaan. Ik heb 5 kaarten gekocht.

Opstelletjes naar aanleiding van de Kunstkijkuren van leerlingen van de Louise de Colignyschool

museumbezoeken en plaatjes van de behandelde kunstwerken zijn opgenomen.
Op een andere school worden de Kunstkijkuren, wanneer daar ruimte voor is in het schoolwerkplan, verwerkt bij het vak beeldende vorming door middel van een tekenopdracht die aansluit op hetgeen de leerlingen in de musea gezien hebben. Daarnaast schrijven de kinderen elke keer een verslag van het museumbezoek. De klasseleerkracht bespreekt deze opstellen taalkundig en de vakdocent beeldende vorming, die ook met de kinderen meegaat naar de musea, gaat in haar lessen op de inhoud van deze verslagen in.

De meeste deelnemende scholen lijken geen behoefte te hebben aan een betere integratie van de Kunstkijkuren in hun lessenprogramma. Bovendien weet men niet goed op welke wijze de verwerking van de Kunstkijkuren op de scholen het best kan worden beïnvloed. Daarom leggen de huidige organisatoren geen prioriteit bij nieuwe pogingen om tot samenwerking met het onderwijs te komen. De integratie van de Kunstkijkuren in het onderwijs wordt nu nog steeds bepaald door het contact met de leerkrachten van de deelnemende groepen. Hen wordt gevraagd om met de Kunstkijkuren mee te lopen. Niet alleen om ordeproblemen te voorkomen, maar vooral omdat zij later vragen kunnen beantwoorden die de leerlingen naar aanleiding van hun museumbezoek in de klas stellen. Hierdoor is de verwerking van de Kunstkijkuren voor een groot deel afhankelijk van de sterk variërende betrokkenheid, interesses en inzichten van de leerkrachten van de deelnemende groepen.

Voor de geïnterviewde leerkrachten is het belangrijkste motief voor deelname aan de Kunstkijkuren, dat de kinderen in aanraking worden gebracht met cultuurgoederen die ze van huis uit niet kennen. "Het is belangrijk dat ze wat meer zien dan de televisie, waar ze het constant over hebben. Laat ze ook maar eens wat anders zien en laat ze daar ook maar over nadenken. We willen dat ze waardering leren opbrengen voor deze zaken en dat ze iets wat ze niet kennen niet meteen afkammen". Daarnaast blijkt dat de scholen die zij vertegenwoordigen structureel intekenen op de Kunstkijkuren omdat hierdoor gewaarborgd is dat de kinderen cultuureducatie krijgen. "Door de continuïteit hiervan zijn we niet afhankelijk van de individuele mogelijkheden en voorkeuren van onze leerkrachten, de één is nu eenmaal meer gemotiveerd voor dit onderwerp dan de ander. Door de regelmatige deelname aan de Kunstkijkuren zijn we ervan verzekerd dat dit onderwerp aan bod komt op school."

2.6. Huidige organisatie

Met de binnengemeentelijke decentralisatie in Amsterdam, is de organisatie van de Kunstkijkuren sinds begin 1990 van het bureau Schoolactiviteiten overgenomen door de sectie Algemene Servicediensten van het Buro Servicetaken Onderwijs (BSO). Dit bureau is opgericht om een aantal diensten op onderwijsgebied efficiënt, effectief en daardoor goedkoop aan te kunnen bieden. In het bureau zijn een aantal voorzieningen en de daarbij behorende ambtenaren ondergebracht, die tegen betaling voor de stadsdeelraden service-taken verrichten. Als gevolg van de binnengemeentelijke decentralisatie is de subsidie voor de Kunstkijkuren naar rato verdeeld over de zestien deelraden. De stadsdeelraden kunnen tegen betaling de tot hun gebied behorende basisscholen laten deelnemen aan de Kunstkijkuren.

De Schoolkunstcommissie, die onder andere met het toezicht op het algemeen beleid van de schoolrondleidingen was belast, werd in het begin van 1977 opgeheven, omdat veel van haar werkzaamheden ondertussen waren verzelfstandigd of door andere instellingen waren overgenomen. De Museumcommissie heeft zich in de loop der tijd ontwikkeld van een

uitvoerend tot een adviserend orgaan. De samenstelling van deze commissie is in de loop der jaren gewijzigd. De onderwijsinspectie is niet meer vertegenwoordigd nadat dit instituut gereorganiseerd werd en deelname aan de Museumcommissie moeilijk in de nieuwe takenpakketten was onder te brengen. Wel is er een oud-inspecteur in de Museumcommissie blijven zitten. Er wordt getracht om vertegenwoordigers uit de deelraden in de Museumcommissie zitting te laten nemen. Betrokkenheid van deze mensen met de Museumcommissie bevordert de communicatie met de deelraden, een voorwaarde voor de voortgang van de Kunstkijkuren op langere termijn. Het beleid van de Kunstkijkuren wordt nu, in overleg met de kijkuurdocenten, bepaald door de coördinator.

De kijkuurdocenten zijn aangesteld als ambtenaar in de zin van de pensioenwet en opgenomen in het sociaal verzekeringsstelsel. Hierdoor is de baan van kijkuurdocent een ideale deeltijdbaan voor kunstenaars die zich een beperkt vast inkomen willen verwerven en naast hun beeldend werk contact willen houden met de samenleving. Sommige kijkuurdocenten geven bovendien aan dat de wisselwerking tussen hen en de deelnemende kinderen van belang is voor de ontwikkeling van hun eigen beeldend werk. Momenteel zijn er vijftien docenten bij het Kunstkijkurenprogramma betrokken, waaronder dertien beeldende kunstenaars. Het verloop in dit docentencorps is zeer gering. Ruim de helft van de docenten is al langer dan vijftien jaar in dienst. Omdat kunstenaars er vaak niet in slagen om voldoende inkomsten te halen uit de verkoop van hun werk, vormt de baan van kijkuurdocent een belangrijke bron van inkomsten voor de meeste kijkuurdocenten. Daarom wordt er gestreefd naar een aanstelling voor minimaal tien roosteruren per week. Het aantal roosteruren mag echter niet teveel worden uitgebreid. "De rondleiders moeten kunstenaars blijven. Zouden zij een volledige betrekking aan het rondleiden hebben, dan zou het lesgeven noodzakelijkerwijs een sleur worden en zou de bezieling verdwijnen", en " het belang van de kinderen eist frisse rondleiders, die niet volledig bezet zijn met het rondleiden" (Notulen Museumcommissie d.d.18-11-1958 en 9-12-1960). De eis dat alleen kunstenaars in aanmerking komen voor dit werk is ondertussen komen te vervallen, maar om verstarring van het werk te voorkomen tracht de coördinator nog steeds het aantal roosteruren per kunstkijkuurdocent binnen de perken te houden.

De praktijk van de Kunstkijkuren stuit op een aantal problemen. Door bijzondere tentoonstellingen zoals de Rembrandt-tentoonstelling in het Rijksmuseum, worden grote aantallen bezoekers aangetrokken. Hierdoor zijn de museumzalen bij tijd en wijle zo vol dat de groepen schoolkinderen in het gedrang komen, waardoor de kwaliteit van de lessen wordt aangetast. Het komt regelmatig voor dat het zicht op een aan de orde gesteld kunstwerk ontnomen wordt, doordat er mensen voor gaan staan. Dit bemoeilijkt het vasthouden van de aandacht van de kinderen. Een andere ontwikkeling die het geven van museumlessen tot een steeds moeilijkere opgave maakt, is dat men, onder invloed van technische ontwikkelingen en de stijgende welvaart, gewend is geraakt om op een eenvoudige manier grote hoeveelheden informatie op te nemen. Volgens de geïnterviewde kijkuurdocenten speelt hierbij vooral de dominante positie die de televisie zich in onze samenleving heeft verworven, een belangrijke rol. Televisieconsumenten, waartoe kinderen in de leeftijd van de doelgroep van de Kunstkijkuren vaak behoren, zijn steeds meer gewend aan informatieverstrekking door middel van elkaar snel opeenvolgende beelden. Het zich enige tijd richten op één kunstwerk is dan moeilijk op te brengen. De kijkuurdocenten klagen dan ook regelmatig over het afnemende concentratievermogen van de leerlingen. Een laatste problematiserende factor is de toename van allochtone kinderen onder de basisschoolleerlingen. Taalproblemen en verschillende culturele achtergronden bemoeilijken de overdracht tijdens de Kunstkijkuren. Tegen de achtergrond van deze problemen zegt een kijkuurdocent: "Je moet tegenwoordig didactisch alle

zeilen bijzetten om een museumles succesvol te laten verlopen".

De toename van allochtone kinderen onder de schooljeugd heeft een discussie op gang gebracht over de noodzaak om aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van de allochtone kinderen door de doelstelling te verbreden van kunstbeschouwing naar cultuuroriëntatie. Aan kennismaking met andere culturen wordt echter al veel gedaan op de scholen en door andere instanties. Bovendien is gebleken dat er minimaal tien lessen kunstbeschouwing minimaal nodig zijn om de kinderen, die vaak op geen enkele andere wijze met kunst in aanraking komen, enigszins vertrouwd te kunnen maken met dit aspect van onze cultuur. Omdat men ervan uitgaat dat de Kunstkijkuren in de huidig vorm ook de allochtone leerling helpt bij het verkennen van het idee wat het betekent om in deze maatschappij te leven en bovendien is gebleken dat allochtone kinderen over het algemeen niet afwerender reageren dan autochtone kinderen, wordt er vastgehouden aan de oorspronkelijke opzet.

Volgens de organisatoren van de Kunstkijkuren zijn er minimaal tien museumlessen achter elkaar nodig om enig begrip voor beeldende kunst te bewerkstelligen en de meest toonaangevende kunstwerken te kunnen laten zien. Het herhaaldelijk confronteren met zowel oude als eigentijdse kunst wordt hierbij van groot belang geacht. Daarom worden er nog steeds series van tien Kunstkijkuren per jaar georganiseerd. Er worden drie series per schooljaar aangeboden aan het primair onderwijs. Een gering deel van de kosten van het vervoer naar de musea wordt de scholen in rekening gebracht, het merendeel van de vervoerskosten en de overige kosten worden door de deelraad betaald. Gezien de geringe omvang van de kosten voor de scholen lijkt het niet aannemelijk dat dit een drempel opwerpt voor deelname aan de Kunstkijkuren. Niet-deelname aan de Kunstkijkuren lijkt eerder het gevolg te zijn van het feit dat sommige scholen een eigen programma van cultuureducatie verzorgen. Andere scholen doen niet jaarlijks mee, omdat de leerjaren 6, 7 en 8 bij elkaar in de groep zitten. Door om de twee jaar mee te doen komen dan toch alle kinderen één keer aan de beurt.

In het schooljaar 1991/92 hebben in totaal 5.778 kinderen de Kunstkijkuren gevolgd. De deelnemende klassen worden opgesplitst in groepjes van maximaal 17 kinderen. Groepjes uit het speciale onderwijs worden kleiner gehouden. De ingeschakelde musea ontvangen op deze wijze gemiddeld 250 leerlingen per dag. In het schooljaar 1990/91 hebben 178 basisscholen op de Kunstkijkuren ingetekend, dat is 82% van alle basisscholen in Amsterdam.

2.7. Effecten

Uit de in paragraaf 2.3 behandelde doelstellingen blijkt dat er twee effecten met de Kunstkijkuren worden beoogd, te weten:

a. Het vergroten van het referentiekader van de leerlingen hen te confronteren met de verschillende visies van kunstenaars op de werkelijkheid.
b. Het stimuleren van een belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek.

De eerst genoemde uitwerking kan moeilijk worden gemeten. Wel menen sommige kijkuurdocenten en leerkrachten, dat het verbale vermogen en het referentiekader van de leerlingen als gevolg van de Kunstkijkuren toeneemt. Het onderhavige onderzoek zal zich echter richten op het onderzoeken van het tweede beoogde effect. Het is daarom interessant om kennis te nemen van de veronderstellingen die hierover leven.

In 1962 is er door de Universiteit van Amsterdam een onderzoek gedaan naar de invloed van de Kunstkijkuren op de esthetische appreciatie van de deelnemers (Palland & De Jong, 1962). Hieruit bleek dat de kinderen die deze lessen hadden gevolgd, een beter onderscheid tussen kunst en kitsch konden maken dan degenen die de Kunstkijkuren niet volgden. Dit effect werd enigszins beïnvloed door het sociaal economisch milieu en de intelligentie van de kinderen, maar niet in die mate dat de vooruitgang slechts hierdoor kon worden verklaard. Dit lijkt een gunstige uitkomst. Het verbeteren van de esthetische smaak is echter geen doelstelling van de Kunstkijkuren. De kijkuurdocenten willen het kind kunst laten zien, zonder daar waarde-oordelen aan te verbinden. Diverse onderzoeken naar kunstperceptie signaleren vooroordelen tegenover kunst onder jeugdigen. Met name moderne kunstuitingen roepen weerstanden op; daarop wordt vaak gereageerd met 'dat kan mijn kleine broertje ook'. Het opdringen van esthetische waarde-oordelen zouden deze vooroordelen weleens kunnen bevestigen, waardoor het effect averechts kan zijn (Temme, 1988; De Waal, 1989).

In 1986 is er een onderzoek naar de effecten van de Kunstkijkuren uitgevoerd door middel van interviews met mensen die als kind deze lessen hebben gevolgd (Heyligen, 1986). In deze gesprekken wordt vaak verwezen naar het onconventionele karakter van de Kunstkijkuren. Er wordt met name gerefereerd aan het enthousiasme van de kijkuurdocenten en het op de grond zitten tijdens de museumbezoeken. Ook de museumgebouwen en sommige kunstwerken blijken een onuitwisbare indruk te kunnen maken. Daar tegenover staat dat een aantal mensen aangeven, dat ze de Kunstkijkuren vaak als saai of louter als een gezellig uitstapje ervoeren. Hierdoor gingen ze 'klieren', 'loltrappen' of 'stampei maken' en kwamen niet toe aan een echte verwerking van hetgeen de kijkuurdocent vertelde.

In de interviews met sleutelfiguren komt regelmatig naar voren dat het effect van de Kunstkijkuren kan afhangen van velerlei factoren. In de eerste plaats het ouderlijk milieu van de kinderen. Kinderen die van huis uit gestimuleerd worden tot culturele activiteiten, zullen wellicht gemotiveerder zijn en over meer voorkennis beschikken, waardoor er bij hen meer blijft hangen van de Kunstkijkuren dan bij kinderen uit een weinig cultureel actief milieu. Deze laatsten kunnen door de Kunstkijkuren in ieder geval kennis maken met het instituut kunstmuseum en de daar tentoongestelde kunst.
Ten tweede speelt de individuele geaardheid van het kind een belangrijke rol. Door de Kunstkijkuren kan een latente interesse worden aangeboord. Voor sommige kinderen is het volgen van de Kunstkijkuren een belangrijke ervaring, omdat ze hiermee met een nieuwe wereld in aanraking zijn gebracht, die ze anders nooit hadden leren kennen. Een geïnterviewde leerkracht zegt: "Het is een onderwerp dat in de klas niet gauw ter sprake komt, er zijn kinderen die je in de klas nooit hoort en die in de musea ineens met allerlei opmerkingen komen. Er zijn kinderen die geïnteresseerd zijn in alles wat tijdens de Kunstkijkuren wordt aangeboden. Daar tegenover staan kinderen die je niet ziet of hoort; ze zijn erbij omdat ze mee moeten, maar verder zegt het ze niets".
Ten derde wordt de persoonlijkheid van de kijkuurdocent van grote invloed geacht. Enthousiasme, didactische kwaliteiten en communicatieve vaardigheden zijn noodzakelijk om interesse voor kunst te kunnen overdragen. Een leerkracht: "Het valt of staat met degene die je als kijkuurdocent hebt".
Op de vierde plaats kan de school van invloed zijn. De sfeer op school en ervaring met kringgesprekken zijn bepalend voor de houding van de leerling en zijn of haar vermogen tot het verwerken van de tijdens de Kunstkijkuren verstrekte informatie. Daarnaast is de wijze waarop de Kunstkijkuren in het onderwijsprogramma worden geïntegreerd wellicht van betekenis. In eerdere onderzoeken naar de Kunstkijkuren wordt geconcludeerd, dat een meer intensieve en

langdurige voorbereiding van de leerlingen door de leerkrachten op school zou kunnen bijdragen tot een groter profijt van de Kunstkijkuren (Heyligen, 1986; Kernell-Hettema, 1988). Een leerkracht vertelt: "Het loopt altijd als een trein, misschien ook omdat je zelf zo enthousiast bent en we de kinderen goed op de lessen voorbereiden".

Met betrekking tot het beoogde effect om museumbezoek van de kijkuurdeelnemers op korte termijn te stimuleren tot slot het volgende. In paragraaf 2.2 is reeds aan de orde gesteld dat de speciaal voor de schooljeugd uitgegeven kortingskaarten het herhalingsbezoek leek te stimuleren. De kijkuurdocenten geven aan dat ze de indruk hebben dat de kinderen die de Kunstkijkuren hebben gevolgd, ook na de afschaffing van de museumpasjes terugkomen naar de musea; zij komen soms oud-leerlingen tegen in de musea, die vol trots tonen dat ze nog steeds de weg weten in het museum.

2.8. Het unieke karakter van de Kunstkijkuren

In Nederland vindt museumbezoek door klassen uit het primair onderwijs veelal plaats als een uitstapje in het kader van een schoolreisje. Er worden echter ook regelmatig museumbezoeken georganiseerd in de vorm van excursies, die onderdeel zijn van het lesprogramma. Dergelijke museumlessen komen al vanaf 1915 incidenteel voor. Om het grote publiek bij het museum te betrekken, gaf de in 1950 ingestelde Rijkscommissie ter bevordering van het Museumbezoek als richtlijn, dat de jeugd van het lager en uitgebreid lager onderwijs ten minste twee maal per jaar een museum moet bezoeken. Als werkvorm werd de rondleiding voorgesteld. Men meende dat kunstmusea niet geschikt waren voor bezoeken van de lagere-schooljeugd, omdat zij door het gebrek aan culturele vorming op school nog niet aan een kunstmuseum toe waren. De lagere-schooljeugd kon het best eerst met historische musea in aanraking worden gebracht. Uit verslagen van bijeenkomsten van museummedewerkers (museumdagen) uit die tijd blijkt dat 'kinderen in het museum' nog een heet hangijzer was en de museumwereld negeerde de experimenten van de Amsterdamse Schoolkunstcommissie met museumbezoek door kinderen (Boots, 1980, p. 130-134).

Vanaf 1952 werden er door de grotere kunstmusea pedagogische afdelingen opgericht, die zich in de eerste plaats richtten op groepen uit het onderwijs. Ondanks de adviezen van de Commissie ter bevordering van het Museumbezoek ging men er ook buiten Amsterdam toe over om lagere-schoolkinderen in kunstmusea rond te leiden (Overduin, 1984). Het aantal educatieve diensten en medewerkers is sinds die tijd sterk toegenomen van enige tientallen in 1967 tot 331 in 1980 (Daamen & Haanstra, 1980). De rondleiding was lange tijd het belangrijkste begeleidingsmiddel. Bij een rondleiding worden de deelnemers veelal in een passieve rol gedwongen. Het valt niet mee om op deze wijze de aandacht vast te houden, zeker wanneer het om kinderen gaat. Daarom ontwikkelden de educatieve diensten in musea nieuwe begeleidingsvormen als leerlingboekjes, lessuggesties, puzzeltochten, rollenspellen en meerdaagse schoolprojecten. Ook werden er speciale educatieve tentoonstellingen ingericht ten behoeve van diverse groepen uit het onderwijs.

De ontwikkelingen binnen het educatieve werk van musea kregen steun in de CRM-nota 'Naar een nieuw museumbeleid' uit 1976, waarin het belang van het educatieve werk sterk werd beklemtoond. Deze stellingname vloeide voort uit de welzijnsoptiek waarmee het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk de te subsidiëren voorzieningen toen benaderde. Activiteiten en werkvormen waarvan men veronderstelde dat ze bijdroegen tot het wegwerken

van achterstanden, kregen in deze periode grote bijval (Knulst, 1986, p.99). Door het benadrukken van de publiekgerichte taken van het museum kreeg het oude ideaal van de cultuurspreiding een nieuwe invulling. In de jaren '80 was er echter sprake van een verzakelijking in het cultuurbeleid van de overheid. De socioloog Bevers zegt daarover: "In voorzichtige, maar duidelijke bewoordingen wordt de laatste jaren in beleidskringen het spreidingsideaal in de richting van de feiten bijgesteld; we lezen nog wel in officiële stukken dat telkens zal moeten worden getracht de betrokkenheid van een zo breed mogelijk publiek te bewerkstelligen, maar de overheid is gaan inzien dat bepaalde cultuuruitingen voor brede lagen van de bevolking een utopische wens is gebleven en dat zij er daarom beter aan doen aansluiting te zoeken bij het circuit, waarin reeds een bepaalde mate van belangstelling voor deze uitingen bestaat" (Bevers, 1988, p.72). Deze ontwikkeling heeft zijn weerslag op het educatieve werk in musea. Het educatieve werk wordt anders ingevuld dan voorheen. Er heeft zich een verschuiving voorgedaan van directe begeleiding van schoolgroepen naar indirecte begeleiding. De schoolgroepen worden in mindere mate opgevangen door middel van rondleidingen en meer door informatieverschaffing aan leerkrachten (Ganzeboom & Haanstra, 1989, p.50-51). Het Museum Boymans-van Beuningen te Rotterdam motiveert deze verschuiving als volgt: "Het rondleiden is weliswaar een middel tot een bepaald en zeer beperkt doel, maar niet het geijkte middel tot het doel waartoe het veelal wordt gebruikt, namelijk de vorming van kunstbegrip en kunstwaardering. (...) De rondleidingen worden sterk gereduceerd en krijgen een andere betekenis. Het museum gaat er van uit dat een nieuwe indeling en begeleiding van kunstwerken het gegeven vormen dat kinderen en volwassenen met een zekere graad van schoolopleiding kunnen oppakken om tot een actieve en begripsvolle verstandhouding tot kunst te komen" (Beeren, 1979).

De afname van directe begeleidingsmogelijkheden in het museum biedt minder garanties voor de kwaliteit van reguliere museumlessen, omdat dit meer is gaan afhangen van de inzet, vaardigheden en kennis van de begeleiders van de schoolklassen (leerkrachten en begeleidende ouders). Bovendien werpt de inbreng die nu van de leerkrachten wordt geëist een belemmering op voor de deelname aan museumlessen. Het hoofd Externe Zaken van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) zegt hierover: "De programma's waarbij de leerkrachten zelf een grote bijdrage moeten leveren vinden minder aftrek. De scholen willen wel iets aan museumbezoek doen, maar hebben geen tijd om de lessen zelf voor te bereiden. Er is behoefte aan afgeronde programma's waar de scholen zonder al te grote investeringen aan mee kunnen doen".

In de museumnota "Naar een nieuw museumbeleid" werd niet alleen gewezen op het belang van educatief werk, maar ook op het belang van integratie van museumlessen in het onderwijsprogramma. Om dit te bewerkstelligen en om een meer structureel aanbod van museumlessen tot stand te brengen, pleitte deze nota voor het ontwikkelen van educatieve netwerken die een gemeenschappelijk aanbod voor de scholen creëren. Op veel plaatsen in Nederland is het gelukt om een vorm van samenwerking tot stand te brengen. Uit onderzoek in 1988 blijkt dat 56% van de onderzochte musea lesprogramma's in samenwerking met onderwijsinstellingen organiseerde (Daamen & Haanstra, 1988, p.60). De statistieken van het CBS duiden op iets lagere aantallen musea die dit soort activiteiten realiseren, namelijk 32% in 1983 en 29% in 1988 (CBS, 1989, p.12). Voorbeelden van samenwerkingsverbanden tussen musea en onderwijsinstellingen zijn te vinden in Rotterdam en Haarlem. In Rotterdam coördineert de SKVR sinds halverwege de jaren '70 het educatieve aanbod van de musea voor het onderwijs. Dat wil zeggen dat het de scholen jaarlijks informeert over het educatief aanbod van de Rotterdamse instellingen voor kunst en cultuur, waaronder de musea. De SKVR regelt de

aanvragen, adviseert bij de samenstelling van het programma voor een school, roostert de museumbezoeken in en regelt eventueel het vervoer naar de musea. Ook adviseren SKVR-medewerkers soms bij het ontwikkelen van nieuwe educatieve programma's in een museum. In Haarlem biedt de in 1975 opgerichte Werkgroep Kreatieve Vorming, een onderafdeling van de Gemeente Haarlem, jaarlijks een vijftal museumrondleidingen voor het basisonderwijs aan (Gemeente Haarlem, 1992). Volgens de geïnterviewde secretaris van de sectie Educatieve Diensten van de Nederlandse Museumvereniging blijkt, dat het juist in kleine plaatsen als Gorinchem, Middelburg en Zutphen is gelukt om een structurele samenwerking tussen musea en onderwijs op te bouwen. Waarschijnlijk omdat in kleine steden het aanbod van musea eenvoudiger te koppelen is aan de basisscholen dan in de grote steden, waar de situatie veel grootschaliger en daardoor complexer is.

Om aan te geven in hoeverre de Amsterdamse Kunstkijkuren uniek zijn voor Nederland, is het in de eerste plaats van belang om na te gaan op welke schaal museumbezoek door klassen uit het basisonderwijs voorkomt. Helaas zijn er geen precieze gegevens bekend over het aandeel van het primair onderwijs in het totaal aantal groepsbezoeken. Wel blijkt dat het in 1980 vooral groepen uit het basisonderwijs waren, die in de musea werden rondgeleid (Daamen & Haanstra, bijlage IV, p.1). Volgens het CBS organiseerde in 1983 68% van de Nederlandse musea educatieve activiteiten voor groepen uit het gehele onderwijsveld; in 1988 werd dit door 63% van de musea gedaan (CBS, 1989, p.11). Uit een onderzoek naar kunstzinnige activiteiten in het basisonderwijs in 1988 komt naar voren dat door de helft van de ondervraagde scholen een museumbezoek voor leerlingen uit de bovenbouw werd georganiseerd (Oostwoud Wijdenes e.a., 1988, p.174). Uit door de SKVR verstrekte gegevens over het schooljaar 1991/92 blijkt dat 62% van de Rotterdamse basisscholen met één of meer groepen uit de bovenbouw een bezoek bracht aan de gemeentelijke musea[2]. Museumbezoek door de hoogste groepen uit het primair onderwijs is dus vanaf het eind van de jaren '70 een veelvuldig voorkomend verschijnsel en niet uniek voor de situatie in Amsterdam.

Een tweede vergelijkingspunt biedt de manier waarop de museumbezoeken plaatsvinden. Bij de Kunstkijkuren gaat het vanaf de aanvang om door deskundigen gegeven lessen. Dit is vergelijkbaar met een rondleiding door een museummedewerker, hetgeen sinds de jaren '70 ook buiten de Kunstkijkuren regelmatig voorkomt. Wel is er een tendens om deze vorm van direct begeleid museumbezoek steeds meer te vervangen door indirecte begeleiding. Hierdoor wordt de kwaliteit van de Kunstkijkuren wellicht zeldzamer. Bovendien worden bij begeleiding op afstand grote investeringen gevraagd van de leerkracht, wat een drempel opwerpt voor het klassikaal museumbezoek. Deelname aan de Kunstkijkuren wordt niet op deze wijze belemmerd, omdat de schoolgroepen zonder voorbereiding aan deze lessen mee kunnen doen.

Een derde kenmerk vergelijkingsmogelijkheid van de Kunstkijkuren met gelijksoortige activiteiten is het aantal lessen. In dit opzicht zijn de Kunstkijkuren, waarbij het om tien achtereenvolgende lessen gaat, echt uniek. Er worden incidenteel wel museumprojecten georganiseerd die meerdere lessen beslaan, maar doorgaans gaat het dan om niet meer dan twee tot vier lessen.

De inhoud van de lessen is een vierde aspect waarnaar we kunnen kijken. Typerend voor de Kunstkijkuren is dat de lessen in kunstmusea plaatsvinden, waarbij kunstbeschouwing centraal staat. Het grootste deel van de klassikale museumbezoeken vindt plaats in niet-kunstmusea en

---

[2] Bezoeken aan andere Rotterdamse musea en musea buiten Rotterdam zijn niet door de SKVR geregistreerd.

heeft een hele andere, met de aard van het museum samenhangende, inhoud dan de Kunstkijkuren. Er zijn veel meer niet-kunstmusea in Nederland dan kunstmusea. Hierdoor komen museumlessen waarin aandacht wordt besteed aan beeldende kunst, niet op grote schaal voor. Een indicatie voor de deelname aan museumlessen die ingaan op kunstbeschouwing, kan worden gehaald uit beschikbare SKVR-gegevens; 17% van de basisscholen die in het schooljaar 1991/92 een door de SKVR geregistreerd bezoek aan een museum brachten, heeft ingetekend op een museumles in een kunstmuseum. Op grond hiervan kunnen we concluderen, dat museumlessen die gericht zijn op kunstbeschouwing, niet veelvuldig voorkomen.

Het vijfde en laatste vergelijkingspunt is de wijze, waarop de museumbezoeken zijn georganiseerd. Kenmerkend hiervoor is, dat deze lessen niet onder de verantwoordelijkheid van de school of het museum vallen, maar onder een bemiddelende instantie. Deelname aan museumlessen is daarom niet afhankelijk van initiatieven van de museummedewerkers en leerkrachten, die daar veelal niet aan toe komen. Hierdoor is een optimaal bereik van de doelgroep mogelijk. Dit voordeel is niet uniek voor Amsterdam: we hebben gezien dat ook in veel andere plaatsen een structureel aanbod van museumlessen is gecreëerd. Wel uniek is, dat de Kunstkijkuren jaarlijks op dezelfde wijze worden aangeboden, zowel wat betreft het aantal lessen als het tijdstip in het schooljaar. De schoolleiding hoeft zich hierdoor niet ieder jaar te bezinnen op een wisselend aanbod; men kent het programma en roostert dit jaarlijks automatisch in. In andere plaatsen waar een gemeenschappelijk aanbod van museumlessen is gerealiseerd, wordt het daadwerkelijk intekenen op het aanbod regelmatig belemmerd door inroosterproblemen. De scholen zijn niet altijd tijdig op de hoogte van het jaarlijks variërende aanbod, waardoor het soms niet lukt om de gewenste programma-onderdelen in het schooljaarprogramma op te nemen. We kunnen hieruit concluderen, dat de wijze waarop de Kunstkijkuren zijn georganiseerd een groter bereik van de doelgroep mogelijk maakt dan vergelijkbare activiteiten elders in Nederland.

2.9. Conclusies

De institutionele context van de Kunstkijkuren is in de loop der jaren gewijzigd. Het initiatief voor dit werk werd genomen door de Schoolkunstcommissie van de afdeling Onderwijs. Deze commissie is lange tijd verantwoordelijk gebleven voor het inhoudelijk beleid. Deze verantwoordelijkheid is geleidelijk overgenomen door de Museumcommissie, die lange tijd het beleid van de Kunstkijkuren bepaalde. Op deze commissies werd een zwaar stempel gedrukt door de onderwijsinspecteurs. Deze functionarissen zijn formeel niet meer betrokken bij de organisatie van de Kunstkijkuren, waardoor de directe inbreng vanuit het onderwijs is verdwenen. De participerende musea kunnen via hun vertegenwoordigers in de Museumcommissie invloed uitoefenen op het beleid van de Kunstkijkuren, maar deze museumlessen zijn altijd buiten hun verantwoordelijkheid gevallen.
De praktische organisatie van de Kunstkijkuren was eerst in handen van het bureau Schoolactiviteiten van de afdeling Onderwijs en is, door de binnengemeentelijke decentralisatie in Amsterdam, in 1990 overgegaan naar een nieuw gemeentelijk bureau, het Buro Servicetaken Onderwijs. Dit bureau is sindsdien verantwoordelijk voor het beleid. De Museumcommissie fungeert nu als adviescommissie en overlegorgaan.

Binnen de algemene doelstellingen van de Kunstkijkuren heeft zich in de loop der tijd een kleine verschuiving voorgedaan. Het accent lag bij de aanvang, eind jaren '50, op de verheffende en beschavende werking van de museumbezoeken, terwijl in de jaren '70 ook meer emancipatoire

doelen (bevordering maatschappelijke participatie en integratie) werden nagestreefd. Het stimuleren van de interesse voor kunst en museumbezoek is altijd onverkort als doelstelling overeind gebleven. De bij de Kunstkijkuren gehanteerde didactische methode is over de gehele periode opvallend constant gebleven. Deze zogenaamde heuristische of socratische methode is in 1949 geïntroduceerd en vastgehouden door strenge selectie van kijkuurdocenten, een langdurige opleidingsperiode en een voortdurende kwaliteitscontrole van hun werk.

Het is ondanks diverse pogingen nooit gelukt om de Kunstkijkuren in het lesprogramma van de participerende scholen te integreren. Dit is enerzijds het gevolg van het gegeven dat de gekozen didactische methode zich moeilijk laat vastleggen in verwerkingsmateriaal. Daarnaast ontbreekt het de scholen vaak aan de benodigde kennis en middelen om aan kunstbeschouwing te doen. Bovendien blijkt het verzorgen van voorbereidende en/of verwerkende lessen niet haalbaar voor leerkrachten in het primair onderwijs, omdat de werkdruk op de scholen te groot is. De scholen tekenen in op de Kunstkijkuren om er in ieder geval van verzekerd te zijn dat hun leerlingen met kunst en musea in aanraking worden gebracht. Wat het effect hiervan op langere termijn is, is niet duidelijk. Dit is onder meer afhankelijk van het ouderlijk milieu en de persoonlijke aanleg van de deelnemers en de inzet en het enthousiasme van de kijkuurdocent en leerkracht.

In de Nederlandse musea worden, met name sinds de jaren '70, op grote schaal educatieve activiteiten voor groepen uit het primair onderwijs georganiseerd. Museumbezoek door klassen uit het primair onderwijs komt hierdoor veelvuldig voor. De vorm waarin deze activiteit wordt gegoten, varieert echter sterk. Wanneer we de Kunstkijkuren vergelijken met gelijksoortige activiteiten in Nederland kunnen de volgende conclusies worden getrokken.

De Kunstkijkuren worden al meer dan veertig jaar aan alle basisscholen in Amsterdam aangeboden. Doordat het programma reeds in een zeer vroeg stadium structureel is vastgelegd, werd het niet beïnvloed door de fluctuaties in het cultuurbeleid. Hierdoor zijn de Kunstkijkuren niet betrokken geweest bij vernieuwingen en experimenten binnen het educatieve werk, zoals die in de musea aan het einde van de jaren '70 op gang kwamen. De vernieuwingen werden niet geïntegreerd in het programma van de Kunstkijkuren en het kan zijn, dat hierdoor kansen zijn blijven liggen om de lessen inhoudelijk te verbeteren. De gevolgen van de verzakelijking van het cultuurbeleid aan het eind van de jaren '80, als de verschuiving van directe naar indirecte begeleiding van schoolgroepen, zijn echter ook aan de Kunstkijkuren voorbij gegaan. Hierdoor is de kwaliteit van het programma door de tijd constant gebleven en worden er geen grote investeringen gevraagd van de leerkrachten. Een te groot beroep op de inzet van de leerkrachten kan een selectieve deelname van scholen tot gevolg hebben; alleen de onderwijsgevenden met een grote belangstelling voor kunst en cultuur zijn wellicht voldoende gemotiveerd om zich de inspanningen te getroosten die nodig zijn voor het deelnemen aan reguliere museumlessen. Bovendien gaat het bij de Kunstkijkuren om een jaarlijks, in een vaste periode terugkerend, aanbod met een lange traditie, waardoor doelstelling en methode goed bekend zijn. De bekendheid met de Kunstkijkuren en het vaste stramien van het aanbod maakt dat deze lessen zich eenvoudig door de scholen laten inroosteren. Op veel plaatsen in Nederland zijn sinds de jaren '70 samenwerkingsverbanden gerealiseerd tussen musea en onderwijsinstellingen, waardoor ook een structureel aanbod van museumlessen is gerealiseerd. Deelname aan deze museumlessen wordt echter veelal belemmerd doordat het aanbod, ook al betreft het een structureel aanbod, meer aan fluctuaties onderhevig is en de scholen jaarlijks moeten nagaan in hoeverre dit in het programma van de school is in te passen. Dit kan ook tot selectieve deelname leiden.

Behalve door de organisatievorm onderscheidt het programma van de Kunstkijkuren zich ook door de inhoud van de lessen. Bij de Kunstkijkuren zijn de lessen gericht op kunstbeschouwing; de meeste museumlessen elders hebben een andere inhoud. Tot slot is een programma van tien achtereenvolgende museumlessen uniek in Nederland. De mogelijkheid om met de hoogste klassen van het primair onderwijs negen keer een museum te bezoeken, voorafgegaan door een voorbereidende les op school, is nergens anders gerealiseerd.

Het kunstkijkuurprogramma in Amsterdam is een langlopend, grootschalig en geïnstitutionaliseerd aanbod van cultuureducatie in het onderwijs, dat door de jaren heen eenzelfde inhoud heeft kunnen handhaven, waarmee een ongeselecteerd publiek wordt bereikt. Dit is uniek voor Nederland en schept een situatie die bij uitstek geschikt is om de effecten van cultuureducatie in het onderwijs te meten. In het vervolg van dit onderzoeksverslag zullen we ingaan op deze effecten. Centraal hierbij staat de vraag of de Kunstkijkuren de belangstelling voor beeldende kunst en/of museumbezoek in de latere levensloop bevorderen.

Hoofdstuk 3

De Amsterdamse Muziekluisterlessen

Op een maandagmiddag in maart stroomt het Cultureel Centrum Amstelveen vol met circa 500, in bussen aangevoerde leerlingen van diverse Amsterdamse basisscholen. Zij gaan ter afsluiting van een serie Muziekluisterlessen die zij op school hebben gevolgd een balletvoorstelling bijwonen. Deze Muziekluisterlessen worden, net als de hiervoor besproken Kunstkijkuren, aangeboden aan de hoogste twee klassen van het Amsterdamse primair onderwijs. Een serie Muziekluisterlessen bestaat uit, tien door een gekwalificeerde muziekdocent verzorgde, lessen en worden afgesloten met een bezoek aan een symfonisch concert of een muziektheateruitvoering. Volgens de organisatoren wordt momenteel door ongeveer 80% van de basisscholen van deze mogelijkheid gebruik gemaakt.

Analoog aan het vorige hoofdstuk, over de Amsterdams Kunstkijkuren, wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de ontstaansgeschiedenis, de institutionele context, de methode, de huidige praktijk en de opvattingen over de effectiviteit van de Muziekluisterlessen. De volgende vragen komen daarbij aan de orde:

- Onder welke omstandigheden en vanuit welke gedachten is dit initiatief ontstaan en vervolgens in stand gehouden?
- Welke doelstellingen zijn er geformuleerd en hoe is de daarmee samenhangende specifieke didactische methode ontwikkeld en doorgegeven?
- Welke muziekinstellingen werkten mee aan de Muziekluisterlessen?
- Hoe zijn deze lessen geïntegreerd in het reguliere onderwijsprogramma van de participerende scholen?
- Hoe is het aanbod van de Muziekluisterlessen tegenwoordig georganiseerd?
- Wat denken de betrokkenen met deze lessen te bewerkstelligen?
- Hoe uniek is deze vorm van cultuureducatie?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is documentatie over de Muziekluisterlessen bestudeerd en is er gesproken met diverse sleutelfiguren[1]. Op grond van deze informatie wordt aan het eind van dit hoofdstuk aangegeven welke belangrijke verschuivingen zich hebben voorgedaan en wordt geïnventariseerd op welke punten de Amsterdamse Muziekluisterlessen zich onderscheiden van het reguliere muziekonderwijs.

3.1. Ontstaansgeschiedenis

De Muziekluisterlessen zijn evenals de Kunstkijkuren voortgekomen uit de activiteiten van de Schoolkunstcommissie. Op initiatief van een lid van deze commissie, de musicoloog Pollman, werd in 1952, bij wijze van experiment, een zevental lessen gegeven door een muziekdocent in de vijfde klas van een openbare lagere school. Hiervoor werd *f* 85,= begroot. Het succes van

---

[1] In Bijlage 1 is aangegeven om welke sleutelfiguren het hier gaat.

deze lessen gaf aanleiding tot voortzetting van dit experiment. "De leerlingen hebben de lessen met grote belangstelling gevolgd. De proef kan ten volle geslaagd worden genoemd. Pollman stelt voor het experiment voort te zetten met vier man in acht scholen. Aan deze scholen zouden tien lessen gegeven moeten worden" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 19-9-1952). Pollman beargumenteerde het belang van de Muziekluisterlessen als volgt: "Actief musiceren is uiteraard belangrijk, maar het verschijnsel radio bestaat nu eenmaal en nu gaat het er om hoe de jeugd van nu daar later gebruik van zal maken. Dat de leerlingen van volksscholen leren luisteren naar goede muziek acht ik daarom het meest urgent" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 2-10-1956).

In het beginstadium werden de lessen nog niet afgesloten met een concert, maar de leden van de Schoolkunstcommissie waren wel van het belang hiervan overtuigd. Volgens Pollman moest elk arbeiderskind minstens één keer in zijn leven in een concertgebouw zijn geweest en bovendien achtte men het visueel element van groot belang. Op 23 april 1956 werden de Muziekluisterlessen voor het eerst afgesloten met een concert. Ongeveer 2000 kinderen kregen de gelegenheid een concert mee te maken van het Concertgebouworkest, waarbij Debussy, Mozart en Beethoven op het programma stonden. Naar aanleiding van de tegenvallende kwaliteit van de eerste concerten - de orkesten leken minder hun best te doen dan normaal - vroeg de voorzitter van de Schoolkunstcommissie zich af of een concert niet altijd zou tegenvallen na het beluisteren van grammofoonplaten waarop het beste van het beste wordt opgenomen. Toch werd besloten om de muzieklessen te bekronen met een echt concert. "Alleen een echt concert zal een onvergetelijk indruk achterlaten. Het gaat er om, dat er met hart en ziel gemusiceerd wordt, want dàt voelen de kinderen heel goed. De uitvoering behoeft niet volmaakt te zijn" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 20-1957).
Het programma van de schoolconcerten werd door de Schoolkunstcommissie in overleg met de dirigent van het uitvoerende orkest samengesteld. Er werd gekozen voor een repertoire, waarvan werd verwacht dat kinderen van 11-12 jaar het konden waarderen en wat de mogelijkheid bood om het symfonie-orkest in al zijn facetten te demonstreren. Hedendaagse serieuze muziek werd niet geschikt geacht want "klassieke muziek ligt meer in het geheugen, we moeten niet verder gaan dan Strawinsky" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 10-1-1959).

Het experiment met de Muziekluisterlessen breidde zich gestaag uit. In 1954 werden er 68 klassen bereikt en werd er *f* 5.400,= begroot. In 1957 ging het al om 128 klassen en een begroting van *f* 29.650,=. Pollman was vanaf het begin met de supervisie over de Muziekluisterlessen belast. Door de steeds verdergaande uitbreiding van deze lessen kon hij dit werk in 1962 niet langer alleen doen en werd er een coördinator benoemd die functioneerde als assistent van Pollman en geen inhoudelijke verantwoordelijkheden kreeg. Een groot deel van de praktische organisatie en het beheer van het budget was reeds ondergebracht bij het bureau Schoolactiviteiten van de afdeling Onderwijs. De taken van de coördinator waren:
"1. het bezoeken van lessen, teneinde na te gaan of deze zowel in pedagogisch als muzikaal opzicht aan de te stellen eisen voldoen, om daarna, voorzover zulks noodzakelijk mocht blijken, in opbouwende gesprekken met de betreffende docent mogelijkheden tot verbetering aan te brengen;
2. het deelnemen aan het overleg met de directie van het deelnemend orkest voor de vaststelling van het programma der schoolconcerten;
3. het deelnemen aan de werkzaamheden die verbonden zijn aan de voorziening in eventuele vacatures;
4. het tot een oplossing trachten te brengen van eventuele conflicten door het voeren van gesprekken met de docenten, de schoolhoofden of klasseleerkrachten, al dan niet

gezamenlijk;
5. het bijwonen van die gedeelten van de vergaderingen der Schoolkunstcommissie, waarin, naar het oordeel van de voorzitter van die commissie, zijn uitspraak nuttig wordt geacht" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 23-3-1967).

In de jaren '60 zijn er ook Muziekluisterlessen gegeven aan scholen van het voortgezet lager onderwijs. Pollman stond hier bij het begin al sceptisch tegenover. "Dit is het moeilijkste publiek, dat zich denken laat. Als de Schoolkunstcommissie de verantwoordelijkheid voor deze lessen draagt, wil ik weten of dat ten volle verantwoord is" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 2-10-1956). Bovendien blijkt dat Pollman bang is dat dit ten koste van de lessen voor het lagęr onderwijs gaat. De lessen voor het voortgezet onderwijs bleken moeizaam te verlopen. Eerst werd nog een oplossing gezocht in het selecteren van scholen waarvan bekend was dat de klasseleerkrachten volledig meewerkten, maar sinds het in werking treden van de Mammoetwet in 1968 worden er alleen nog Muziekluisterlessen aangeboden aan het primair onderwijs. Hieronder valt ook het speciaal onderwijs, dat een aangepast programma kan volgen. Bij programma's op de tyltylschool (voor geestelijk en/of lichamelijk gehandicapte kinderen) werden soms muziekuitvoeringen op school gegeven in plaats van het afsluitende concert.

De Schoolkunstcommissie kwam vanaf 1967 zeer onregelmatig bij elkaar en stierf een langzame dood halverwege de jaren zeventig. Pollman was tot zijn overlijden in 1971 de stuwende kracht achter de Muziekluisterlessen gebleven. Omdat er niemand was die zijn rol kon overnemen raakten deze lessen in het slop. In 1976 werd gesteld dat "de Muziekluisterlessen niet meer passen in de huidige constellatie" (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 14-6-1976). Dit werd onder andere geconcludeerd uit de sterk afnemende belangstelling vanuit de scholen. Slechts 40% van de lagere scholen schreef zich nog in voor de Muziekluisterlessen. Volgens diverse geïnterviewde sleutelfiguren had dit te maken met de verouderde werkwijze van het toenmalige muziekdocentencorps, dat te weinig aansloot bij de belevingswereld van de kinderen. Bovendien werden de afsluitende concerten uitgevoerd in grote zalen voor grote aantallen leerlingen, waardoor de schoolconcerten veelal ontaarden in 'gekeet'. De ongedisciplineerde luisterhouding van de kinderen werkte sterk demotiverend op de orkesten, die de concerten hierdoor niet goed voorbereidden, waardoor de presentaties een slechte kwaliteit hadden. Om een eind te maken aan deze problemen werd er in 1978 een Muziekcommissie ingesteld die nieuwe impulsen moest geven aan de Muziekluisterlessen. Deze commissie, waarin de coördinator van de Muziekluisterlessen, een vertegenwoordiger van de muziekdocenten en het hoofd van Buro Schoolactiviteiten van de afdeling Onderwijs zitting hadden, werd voorgezeten door een gemeentelijk onderwijsinspecteur die het muziekonderwijs in zijn takenpakket had. In de Muziekcommissie werden de docentenvergaderingen voorbereid, het inhoudelijke beleid opgesteld en de organisatorische aangelegenheden uitgewerkt. Deze commissie nam daarmee zowel beleidsontwikkelende als uitvoerende taken op zich met als doel de kwaliteit van de Muziekluisterlessen te bewaken en te vergroten.

Een belangrijke verandering die door de Muziekcommissie tot stand is gebracht is de differentiatie in de slotconcerten, die hierdoor ook kleinschaliger werden. De lessen werden niet langer alleen afgesloten met een symfonisch concert; er werden ook muziektheateruitvoeringen geprogrammeerd. De gedachte hierachter was dat muziek ook centraal staat bij ballet, opera of musical, terwijl muziektheater aantrekkelijk is en aansprekende aanknopingspunten biedt om de kinderen voor te bereiden. Sinds die tijd hebben de volgende uitvoeringen op het programma gestaan: De Notekraker, Peter en de Wolf, Coppélia, Pulcinella en Appel van Oranje door Het Scapino Ballet, Giselle door Het Nationale Ballet, De Gondeliers door de Bijlmer Operette

Vereniging, De Piraten van Penzance door Musical Workshop Amsterdam, Die Zauberflöte, l'Histoire du soldat, Bastien en Bastienne en Die Kluge door Stichting Kamer Opera Nederland en een optreden van pantomimegroep Rob van Reyn.

Naast een gedifferentieerd programma van muziek(theater)uitvoeringen werden er introductievoorstellingen georganiseerd waarbij leerlingen getuige konden zijn van de opbouw van een opera- of balletvoorstelling. Een dergelijke voorstelling is in een rondschrijven aan de scholen als volgt beschreven: "Aan de hand van een operafragment wordt getoond op welke wijze een aantal zangers op een leeg toneel met pianobegeleiding repeteren. Vervolgens komt de regisseur in beeld die aanwijzingen geeft en na een schmink- en verkleedpartij zakt het decor naar beneden, het orkest heeft inmiddels plaatsgenomen in de bak en na een korte laatste repetitie kan het fragment met alles erop en eraan worden opgevoerd".
Ook werden er bezoeken georganiseerd aan orkest- of balletrepetities van het Amsterdams Philharmonisch Orkest, het Amsterdams Promenade Orkest, Het Scapino Ballet en Het Nationale Ballet. Bij deze repetitiebezoeken konden de scholieren zien en horen hoe een groot symfonie-orkest of balletgezelschap zich voorbereidt op een uitvoering en werden zij rondgeleid door het theater. Repetitiebezoeken vonden zowel plaats als extra aanvulling op het programma als ter afsluiting van de Muziekluisterlessen. In het laatste geval ging het vaak om groepen van scholen, waarvan men uit ervaring wist dat de leerlingen (of leerkrachten!) moeite hadden met het langdurig en rustig luisteren. Een repetitiebezoek had een informeel en kleinschalig karakter waardoor de kinderen makkelijker betrokken raakten. Vanuit de scholen was er grote belangstelling voor de repetitiebezoeken. Er kon echter maar een beperkt aantal leerlingen (30-50) per keer worden ontvangen en het aantal beschikbare repetities was beperkt, zodat slechts een klein deel van de belangstellende scholen hieraan kon deelnemen. Deze orkest- en balletrepetities werden jaarlijks door ongeveer 1500 leerlingen bezocht. Het bijwonen van orkest- of balletrepetities werd door de scholieren zeer gewaardeerd. "De scholen waren bijzonder tevreden over het hun aangeboden privé-concert, tijdens hun repetitiebezoek aan het Amsterdams Promenade Orkest, dat heel ontspannen verlopen is" (Notulen muziekdocenten-vergadering d.d. 2-7-1987). "Vooral het wandelen over het toneel had indruk gemaakt" en "ze willen zo nog een keer" (Verslag bezoek balletrepetitie van Het Nationale Ballet d.d. 26-9-1985). Sinds 1991 zijn er geen repetitiebezoeken meer in het programma van de Muziekluisterlessen opgenomen, omdat dit organisatorisch niet langer haalbaar was.

Naast de genoemde verbeteringen in het programma van de Muziekluisterlessen werkte de Muziekcommissie ook aan een vernieuwing van de lessen op school. In 1982 werd er een nieuwe coördinator aangesteld die veel meer inhoudelijke bevoegdheden kreeg dan haar voorganger. Ondersteund door de Muziekcommissie richtte deze coördinator zich op het verbeteren van de lessen en het ontwikkelen van lesmateriaal. Door de kwaliteitsverbetering van de Muziekluisterlessen nam de belangstelling voor deze lessen in de jaren tachtig weer toe.

3.2. Doelstelling

Zoals in het vorige hoofdstuk reeds vermeld, streefde de Schoolkunstcommissie naar esthetische vorming van de schooljeugd en naar cultuurspreiding. Het organiseren van Muziekluisterlessen sloot direct aan op deze doelstelling. Een omschrijving van de specifieke doelstelling van de Muziekluisterlessen uit de beginjaren is niet terug te vinden in het beschikbare archiefmateriaal. Wel is duidelijk dat de Schoolkunstcommissie de schooljeugd wilde laten kennismaken met klassieke muziek, dat als een zeer waardevol cultuurgoed werd

beschouwd, zodat ze later beter gebruik konden maken van pick-up, radio en televisie. Daarnaast vond de commissie het belangrijk dat kinderen over de drempel van een concertzaal werden geholpen en vertrouwd werden gemaakt met concertbezoek, zodat ze later deze culturele activiteit makkelijker in hun gedragsrepertoire zouden opnemen. De commissie nam deze taak op zich omdat veel kinderen door hun ouders niet in aanraking worden gebracht met klassieke muziek en niet worden ingewijd in de gebruiken rond een concertbezoek.

Aan het eind van de jaren '60 werden de Muziekluisterlessen ter discussie gesteld binnen de gemeenteraad. Het PvdA-raadslid Dooijes richtte zich in 1968 met een nota over de kunstzinnige vorming op scholen tot de gemeenteraad. Hij vestigde hierin de aandacht op de situatie in Hongarije, waar op scholen die het zogenaamde Kodály-systeem in praktijk brachten en waar muziek intensief werd beoefend, ook de resultaten op het terrein van de niet-muzikale vakken beter waren dan op andere scholen. "Hieruit komt toch heel duidelijk naar voren, van hoe grote betekenis voor een harmonische ontwikkeling van de persoonlijkheid de musische vorming kan zijn" (Gemeente Amsterdam, 1968, p.1073). Volgens Dooijes is actieve muziekbeoefening voor ieder kind van belang als vorm van denktraining en als stimulans van de creativiteit. Naar aanleiding hiervan concludeert hij: "Uit de programma's blijkt, dat het werk van de Schoolkunstcommissie vooralsnog eenzijdig gericht is op een passief beleven van kunst, niet op een actief beoefenen van de expressievormen, waarvan de kunstenaars zich bedienen. Ongetwijfeld zou hier een terrein worden betreden, waarop de Schoolkunstcommissie geen zeggenschap heeft. Die activiteiten dienen haar plaats te vinden in de school, in de klas. Het lijkt echter van belang, dat wordt nagegaan, in hoeverre er een nauwere samenwerking tot stand kan worden gebracht tussen het werk van de commissie en het werk in de school, opdat passief beleven van kunst en actief beoefenen van de expressievormen elkaar zullen aanvullen en ondersteunen" (Gemeente Amsterdam, 1968, p.1074).

B en W van Amsterdam reageerden op deze nota in een pré-advies met: "In de nota-Dooijes wordt het werk van de Schoolkunstcommissie herhaaldelijk aangeduid met het adjectief 'passief'. De Schoolkunstcommissie acht zulks onjuist; het gaat in haar werk nimmer om passief luisteren (Muziekluisterlessen) en passief kijken (Kunstkijkuren). Integendeel, zij heeft er steeds naar gestreefd de leerlingen actief te leren luisteren en actief betrokken te doen zijn bij het aanschouwen van kunstwerken en voorstellingen." In dit pré-advies wordt voorgesteld om de term 'passief' in het vervolg te vervangen door 'receptief' en gewezen op het gevaar van overtrekking van het belang van het actieve ten opzichte van het receptieve. "Luisteren en kijken zijn hoge menselijke activiteiten. Dr. Asselbergs heeft bij het aanvaarden van zijn professoraat in de musicologie te Nijmegen in 1979 zelfs gesteld, dat het luisteren naar muziek van hogere orde zou kunnen zijn dan het musiceren zelf". (Gemeente Amsterdam, 1970, p.1369). B en W geven aan dat het beoefenen en beleven van muziek nog verdere uitbreiding verdient bij het lager onderwijs in Amsterdam, maar dat dit niet de taak is van de Schoolkunstcommissie omdat zij zich niet kan inlaten met de normale, door de wet geregelde gang van zaken in de school. De nota-Dooijes wordt voor kennisgeving aangenomen en de Muziekluisterlessen blijven zich richten op receptieve muziekbeleving. "Deze lessen hebben, evenals het concert, dat de lessen pleegt af te sluiten en te bekronen, geen ander doel dan de leerlingen te laten ervaren, dat het gewoon plezierig is, naar muziek te luisteren. Er wordt gestreefd naar een actief luisterproces, bestaande in het met aandacht en begrip volgen van de ten gehore gebrachte muziek" (Gemeente Amsterdam, 1970, p.1371).

Uit de neerslag van een discussie die later binnen het muziekdocentencorps plaatsvond, blijkt dat de Muziekluisterlessen zich blijven richten op receptieve muziekbeleving, maar dat dit steeds

breder werd ingevuld. "Wij streven het beleven van muziek in de meest brede zin na. Natuurlijk is daar het luisteren naar muziek. Maar ook: het ontdekken van muziek via zingen, beweging, het doen, het zèlf beleven van ritme, maat, melodie, en vorm. Bovendien het ontdekken dat muziek een uiting is van gevoel en gevoelens, om met al deze ontdekkingen het luisteren te intensiveren" (Notulen muziekdocentenvergadering d.d. 21-1-1982).

De doelstelling van de Muziekluisterlessen is recentelijk als volgt geformuleerd: "De Muziekluisterlessen hebben als doel de leerlingen uit de hoogste groepen van het basisonderwijs in contact te brengen met muziek waar ze in hun dagelijks leven niet of nauwelijks mee in aanraking komen en de leerlingen een objectieve luisterhouding bij te brengen" (Buro Servicetaken Onderwijs, 1991b). Hierin komt tot uiting dat de doelstelling van de Muziekluisterlessen met betrekking tot het te beluisteren repertoire in de loop der tijd verbreed is. In verband met de geringe spanningsboog bij 11/12-jarigen viel de nadruk in de beginjaren op klassieke orkestmuziek, in Mozart-bezetting en groter. Dit soort muziek is in staat om grote verschillen in klankkleur en klankdynamiek te brengen, waarmee men de aandacht van de kinderen beter dacht vast te kunnen houden. Door de vanaf 1978 aangebrachte vernieuwingen in de Muziekluisterlessen kwam hier verandering in. De Muziekcommissie ging ervan uit dat goede muziek niet altijd klassieke muziek hoeft te zijn en dat de muziek ook op een andere wijze gepresenteerd kon worden. De Muziekcommissieleden vonden het vooral belangrijk dat de aangeboden muziek aansloeg bij de kinderen. Sinds die tijd is het repertoire aanzienlijk verbreed. Alhoewel het leren luisteren naar klassieke muziek nog wel centraal staat, wordt er nu ook in de lessen aandacht besteed aan niet-klassieke muziek en wordt er naast symfonische concerten ook muziektheater geprogrammeerd.

3.3. Methode

De Muziekluisterlessen hebben altijd bestaan uit een programma van tien muzieklessen, waarin de leerlingen worden voorbereid op een bezoek aan een muziekuitvoering. Het lesprogramma bestond in de eerste jaren uit het luisteren naar en bespreken van klassieke muziekfragmenten die in een afsluitende concert werden uitgevoerd. De muziekstukken waren bij elkaar gezocht door de Schoolkunstcommissie en de muziekdocent kwam met een grammofoon, die veelal op de fiets vervoerd diende te worden, in de klas om deze muziekstukken te laten horen. Door toelichting op deze muziek en op het gebruik van de instrumenten werd geprobeerd de kinderen gerichter te laten luisteren. Het esthetische en verhevene van de ten gehore gebrachte muziek werd daarbij sterk beklemtoond en er werd veel aandacht besteed aan de structuur van muziekfragmenten. De docenten waren veelal musici of musicologen die geen didactische opleiding hadden gevolgd, waardoor de invulling van deze lessen sterk werd bepaald door de specifieke achtergronden van de individuele docent. Er was bijvoorbeeld een muziekdocent die van origine violist was en zijn viool meenam waarop hij muziekfragmenten voorspeelde.

In paragraaf 3.1 kwam aan de orde dat de Muziekluisterlessen in het begin van de jaren '70 een stuurloze periode doormaakten. Er was geen actieve toezichthoudende Schoolkunstcommissie meer en de muziekdocenten werden, anders dan bij de kunstkijkuurdocenten het geval was, niet inhoudelijk gestuurd door een coördinator. Juist in deze periode werden veel vernieuwingen doorgevoerd in het lager onderwijs. Bij sommige muziekdocenten, die door hun werkzaamheden op de scholen met deze vernieuwingen werden geconfronteerd, groeide het besef dat het lessenprogramma en de muziekuitvoeringen meer moesten worden afgestemd op het niveau en de belevingswereld van de leerlingen. Omdat er geen controle was over hun werkzaamheden,

hadden zij de ruimte om te experimenteren met de inhoud van hun lessen. Dit leidde tot verdeeldheid binnen het docentencorps over de invulling van de muzieklessen. Deze verdeeldheid was enerzijds het gevolg van het verschil in achtergrond tussen de naar vernieuwing strevende muziekdocenten, die recent waren aangesteld, en degenen die reeds langer werkzaam waren als muziekdocent. De eersten hadden veelal een didactische opleiding (schoolmuziek of algemeen muzikale vorming aan het conservatorium) en wilden vanuit die achtergrond meer aandacht besteden aan didactische middelen die een actieve luisterhouding stimuleren. Ook streefden zij een sterkere differentiatie in het programma na. De docenten die reeds lang de Muziekluisterlessen verzorgden, wilden vasthouden aan de oude statische opzet. Zij richtten zich op de passieve muziekbeleving en wilden bepaalde 'succesvolle' muziekstukken regelmatig laten terugkomen in het programma. Daarbij hadden de muziekdocenten nauwelijks contact met elkaar; ze werkten elkaar niet in, zoals de kijkuurdocenten deden en ieder was op een eigen school werkzaam. Hierdoor werd er geen uniforme werkwijze ontwikkeld en ontstonden er grote verschillen in de ideeën over en de invulling van de Muziekluisterlessen.

De in 1978 aangestelde Muziekcommissie stelde zich ten doel de inhoud van de Muziekluisterlessen meer gelijk te schakelen. Er werd een Commissie Lesmateriaal in het leven geroepen die zich, onder voorzitterschap van de coördinator, bezig hield met het bedenken van didactische middelen en het vastleggen van de ideeën en ervaringen in, door elke muziekdocent te gebruiken, lesmateriaal. Door het centraal vaststellen van de inhoud van de Muziekluisterlessen werd er veel minder aan de individuele invulling van de muziekdocent overgelaten. Dit leidde aanvankelijk tot de nodige strubbelingen. Door het, met deze problemen samenhangende, verloop binnen het docentencorps zijn de huidige muziekdocenten vooral mensen met een opleiding 'algemeen muzikale vorming' of 'schoolmuziek', die zich kunnen vinden in en voorbereid zijn op de gewenste invulling van de onderwijspraktijk.

Met de verbetering van de kwaliteit van de lessen zijn de Muziekluisterlessen zich in de loop der jaren steeds minder gaan toeleggen op het passief luisteren naar muziek. Er kwam meer ruimte voor activiteiten als: bewegingslessen, het maken van tekeningen of gedichten naar aanleiding van muziekfragmenten en andere verwerkingsopdrachten. Om een bewustere luisterhouding tot stand te brengen laten de muziekdocenten de kinderen zingen, bewegen, klappen of spelen met handinstrumenten. Op deze wijze worden regelmatig terugkerende thema's uit de muziekstukken behandeld, zodat de kinderen deze makkelijker kunnen herkennen. Een regelmatig terugkerend onderdeel op het programma van de uitvoering van een symfonisch orkest is samenzang. In het voorbereidend lessenprogramma is een bestaand lied of een lied dat geschreven is op een te behandelen muziekstuk (bijvoorbeeld: 'Les Toréadors' uit de opera Carmen van Bizet) opgenomen, dat past binnen het thema van de lessen en zich goed leent om met de kinderen in te studeren. Op het slotconcert zingen alle aanwezige kinderen vervolgens dit ingestudeerde lied met begeleiding van het orkest.

De overgang van passieve muziekbeleving naar een meer actieve verwerking van muziek, was volgens de voorzitter van de Muziekcommissie noodzakelijk om de leerlingen daadwerkelijk vertrouwd te maken met en te interesseren voor muziekgenres waarmee ze in het dagelijks leven niet in aanraking komen. In verband hiermee merkt de huidige coördinator van de Muziekluisterlessen op dat de concentratieboog van de kinderen tegenwoordig zo ontzettend kort is, dat het luisteren zonder verdere afleiding al snel als erg saai wordt ervaren. Het fenomeen dat de muziek waarmee de kinderen vertrouwd zijn, op televisie alleen nog maar met een uitbundige visuele omlijsting wordt gepresenteerd zal hebben bijgedragen aan deze ontwikkeling. Bij gebrek aan 'een clip' moeten de muziekdocenten veel moeite doen om de

Carl Orff (1895-1982)

Carl Orff was componist, dirigent en muziekleraar. Hij heeft veel voor de muziek op scholen gedaan. Hij heeft daarvoor speciale muziekinstrumenten (veelal slaginstrumenten)ontworpen die je op veel nederlandse scholen kunt vinden.Om de muziek die hij daarbij schreef makkelijk speelbaar te maken gebruikte hij veel herhalingen, ook wel ostinaten genoemd. Zulke ostinaten vind men ook in allerlei soorten volksmuziek. Luister maar:
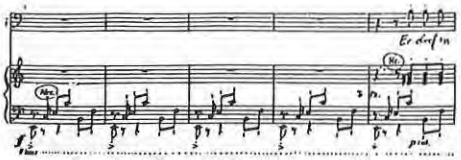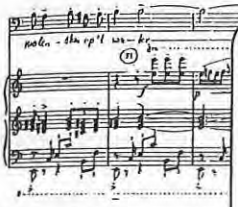








We luisteren nu naar een fragment uit de muziek van Orff:
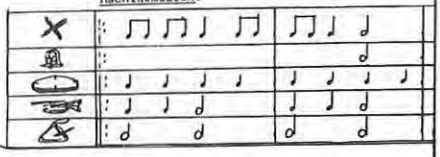


Wat betekenen de afkortingen:
Perc., Hr. en Fl.?

Welke instrumenten spelen in dit stukje een ostinaat?
.....



We gaan nu zelf een stukje spelen waar alleen maar ostinaten

Machinemuziek.



DE RAP

In een discotheek en op de radio worden platen meestal "aangekondigd". De discjockey vertelt WIE er WAT zingt.
Een tijdje geleden had iemand verzonnen dat je dat aankondigen ook heel swingend kan doen en zo werd de RAP geboren.

Een discjockey heeft altijd twee draaitafels en zo kan hij een van de twee gebruiken om rare geluiden te maken.
Dat heet .....

Luister nu naar het eerste echte rapnummer, daarin hoor je de andere andere naam voor rap: .....

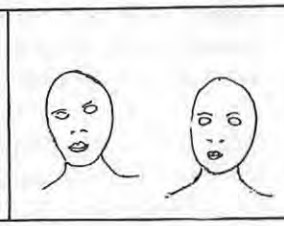
In het begin werd funkmuziek met een duidelijke bas gebruikt.
Zo'n basloopje duurt altijd ..... tellen.



Heb je eigenlijk wel een bas nodig? .....
En zijn drums altijd nodig? .....

Rap wordt vaak gecombineerd met andere muziekstijlen. Fans van de verschillende muziekstijlen herken je aan hun haardracht. Luister en teken de juiste kapsels bij de twee hoofden.





We luisteren nu naar:.....
Een mix van rap en .....

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
riff														
rap														
refrein														
solo														

Zet telkens een kruisje in de goede kolom. In de rap waarin een "break" voorkomt zet je een ⓧ.

aandacht van de leerlingen vast te houden. Bovendien worden de muziekdocenten regelmatig geconfronteerd met sterke vooroordelen tegenover klassieke muziek. Deze aversie dient volgens de coördinator op een speelse manier overwonnen te worden.

De bij de Muziekluisterlessen gehanteerde didactische uitgangspunten zijn sterk beïnvloed door de ideeën van de muziekpedagoog De Man. Hij stelt dat alle indrukken die via de zintuigen op de geest van de mens inwerken tot innerlijke beelden kunnen worden omgevormd. Het totaal van de tot innerlijke beelden verwerkte muzikale indrukken noemt hij de 'hoorervaring'. Deze hoorervaring kan zich slechts ontwikkelen door het intensief beluisteren van muziek, waarbij wordt afgezien van een teveel aan indrukken. Het luisteren naar muziek kan, evenals het zelf musiceren, leiden tot een grotere hoorervaring, die op haar beurt goed luisteren weer stimuleert. Zowel musiceren als luisteren, kunnen, mits goed uitgevoerd, bijdragen tot de verruiming van het bewustzijn (De Man, 1972, p. 8 t/m 15). De algemene doelstelling van het muziekbeluisteren wordt als volgt verwoord: "Door de oefening van de auditieve waarneming, met behulp van ruime informatie over wat er in en met de muziek aan de hand is, wordt het muzikaal horen gevormd. Hierdoor kan de muziek door middel van een rationele benadering van de diverse verschijningsvormen en de in het gevoel berustende esthetische werking van de muziek geanalyseerd worden, hetgeen de horizon zal verwijden en de kritische zin ontwikkelen. De theoretische interpretatie, het beluisteren en verklaren van kunstwerken met het woord als medium zal het relativeren van luisterhoudingen bewerkstelligen en zodoende een onbevooroordeelde waarneming en kritisch standpunt mogelijk maken. Dit te zamen leidt tot een verstandig, zelfstandig en kritisch omgaan met muziek" (Dekker, 1984, p.9). Anders gezegd: door het aanleren van een objectieve luisterhouding trachten de muziekdocenten een op emoties en vastgeroeste vooroordelen gebaseerde luisterhouding bij de leerlingen te doorbreken, in de hoop dat ze daardoor meer open gaan staan voor muziek waarmee ze van huis uit niet vertrouwd zijn.

Het op deze ideeën gebaseerde lesmateriaal voor de Muziekluisterlessen wordt tegenwoordig binnen de werkbesprekingen van de muziekdocenten ontwikkeld. Elke docent werkt bepaalde onderdelen uit en het resultaat daarvan wordt door de coördinator in werkbladen verwerkt. Deze werkbladen variëren per lessencyclus, omdat ze ingaan op het programma van de steeds wisselende slotconcerten. Sommige muziekstukken met bijbehorende werkbladen die goed blijken aan te slaan bij de leerlingen, worden in volgende series opnieuw gebruikt. In de werkbladen wordt aandacht besteed aan: de verschillende muziektheatervormen; de disciplines die bij een muziektheateruitvoering betrokken zijn; informatie over de componist; het verhaal van het muziekstuk; de stemmingen die middels de muziek worden weergegeven; de verschillende soorten stemmen, en muzikale begrippen als maat, ritme, melodie, klankkleur en dynamiek. Er zijn allerlei luisteropdrachten en visuele hulpmiddelen in het lesmateriaal opgenomen. Om aan te sluiten bij de leefwereld van de kinderen wordt popmuziek, die de kinderen van de radio kennen, als opstapje gebruikt om naar minder vertrouwde muziek te luisteren. Op deze wijze wordt het slotconcert intensief voorbereid, waardoor het concert een 'feest van herkenning' kan worden. De werkbladen worden in een muziekmap aan de leerlingen uitgedeeld. Bij deze muziekmap behoort een boekje met informatie over muziekgenres, soorten instrumenten, de orkestopstelling, soorten orkesten, de dirigent, de partituur en de uitkrant. Bij veel van deze onderwerpen zijn zoekopdrachten opgenomen. Door deze informatie krijgen de leerlingen een beeld van de functie van de dirigent en zijn ze in staat om tijdens het slotconcert de verschillende instrumenten te herkennen. De dirigent speelt tijdens de uitvoering in op de algemene informatie die tijdens de Muziekluisterlessen behandeld is.

2 Daar zit muziek in



Geluid en trillingen
Alle geluiden ontstaan doordat de lucht in trilling wordt gebracht.
Ook het geluid van ons spreken en zingen ontstaat doordat de lucht in trilling wordt gebracht, in dit geval door onze stembanden. Houd je vingers maar eens tegen je strottehoofd terwijl je spreekt, dan kun je het trillen voelen.

Blaasinstrumenten

Klankvorming
De lucht in het instrument moet in trilling worden gebracht.
Dit kan op drie manieren:
1. door tegen een scherpe rand te blazen bv. dwarsfluit
2. door met je adem een riet te laten trillen bv. hobo
3. door met je adem je lippen te laten trillen bv. trompet

Indeling
De blaasinstrumenten worden verdeeld in 2 groepen:
- de houten blaasinstrumenten
- de koperen blaasinstrumenten

Tot de houten blaasinstrumenten behoren de instrumenten waarbij het geluid wordt voortgebracht door het laten trillen van een riet (hobo) of door het blazen tegen een scherpe rand (dwarsfluit).
Bij de koperen blaasinstrumenten ontstaat het geluid door de lippen te laten trillen (bv. trompet).
Het materiaal waarvan de instrumenten gemaakt zijn speelt geen enkele rol bij het bepalen tot welke groep ze behoren. Hier komen we later op terug.

Experiment
Zoek een paar elektriciteitsbuizen van verschillende lengte, maar van dezelfde dikte.
Blaas in de buizen, zoals je in een fleesje kunt blazen wanneer je geluid wilt hebben. (Dus tegen de rand!)
Rangschik de buizen van hoog naar laag.
Kun je met een paar klasgenoten een liedje spelen?
Als je een paar buizen naast en aan elkaar vastbindt, krijg je een zg. panfluit.

4



Snaarinstrumenten

Klankvorming
De lucht wordt in trilling gebracht door het in beweging brengen van de snaren. Dit kan op drie manieren:
- met een strijkstok (strijkinstrumenten) bv. cello
- met je vingers (tokkelinstrumenten) bv. gitaar
- met een hamertje (aangeslagen snaarinstrumenten) bv. piano

Indeling
De snaarinstrumenten kun je ook verdelen in 2 groepen:
- de strijkinstrumenten
- de tokkelinstrumenten

Tot de strijkinstrumenten behoort de hele familie van de violen- van klein tot groot. Hun klank ontstaat door met de strijkstok over de strakgespannen snaar te strijken.
Tot de tokkelinstrumenten behoren o.a. de harp en de gitaar. En nog vele andere kleinere tokkelinstrumenten.
Hun geluid ontstaat door met de vingers de snaren aan te tokkelen.
De piano neemt een bijzondere plaats in; hierbij wordt de klank veroorzaakt door hamertjes die tegen de snaren aanslaan.

Experiment
Neem 3 elastiekjes (een lange en een korte die ongeveer even dik zijn en een lange dikke).
Span de elastiekjes over een kartonnen of houten doosje zonder dekstel. Welk elastiekje klinkt het hoogst en welk het laagst wanneer je er zachtjes aan trekt?
Zet je vinger een stukje van de kant op het elastiekje.
Met je andere hand breng je de rest van het elastiekje weer in beweging ('tokkelen').
Wordt de toon hoger of lager?
Wat gebeurt er als je je vinger verder schuift?

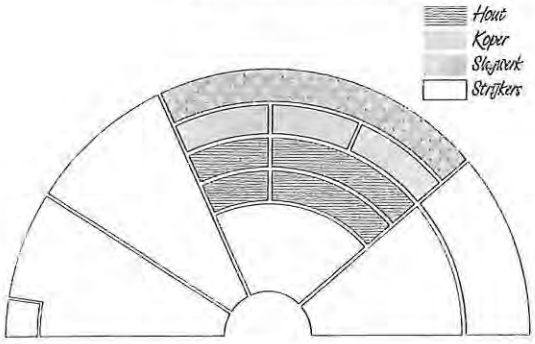
5

3 Het orkest

De orkestopstelling
De instrumenten van het orkest worden in vier groepen verdeeld:

1. Snaarinstrumenten	: viool, altviool, cello, contrabas, harp en piano.
2. Houten blaasinstrumenten	: fluit, hobo, klarinet en fagot.
3. Koperen blaasinstrumenten	: hoorn, trompet, trombone en tuba.
4. Slaginstrumenten	: pauk, grote/kleine trom, bekkens, etc.

Op onderstaande tekening kun je zien welke plaats ieder instrument meestal in het orkest heeft.



Op de omslag van deze map zie je een foto van het Nederlands Philharmonisch Orkest.
Deze foto is gemaakt tijdens een concert in het Concertgebouw in Amsterdam.
Zoek eens op welke instrumenten je herkent.

8

4 Verschillende soorten orkesten



Er zijn verschillende soorten orkesten die genoemd worden naar de instrumenten die er in mee spelen.

Het strijkorkest bestaat uit alleen strijkinstrumenten.
Het symphonieorkest bestaat uit strijk-, blaas- en slaginstrumenten.
Het harmonieorkest bestaat uit slag- en blaasinstrumenten (hout- en koper).
Het fanfareorkest bestaat uit koperen blaasinstrumenten.

1.



2.



3.



4.

Luisteropdracht
Welk muziekvoorbeeld hoort bij welk orkest.
a. _____
b. _____
c. _____
d. _____

9

Enkele bladzijden uit de Muziekmap

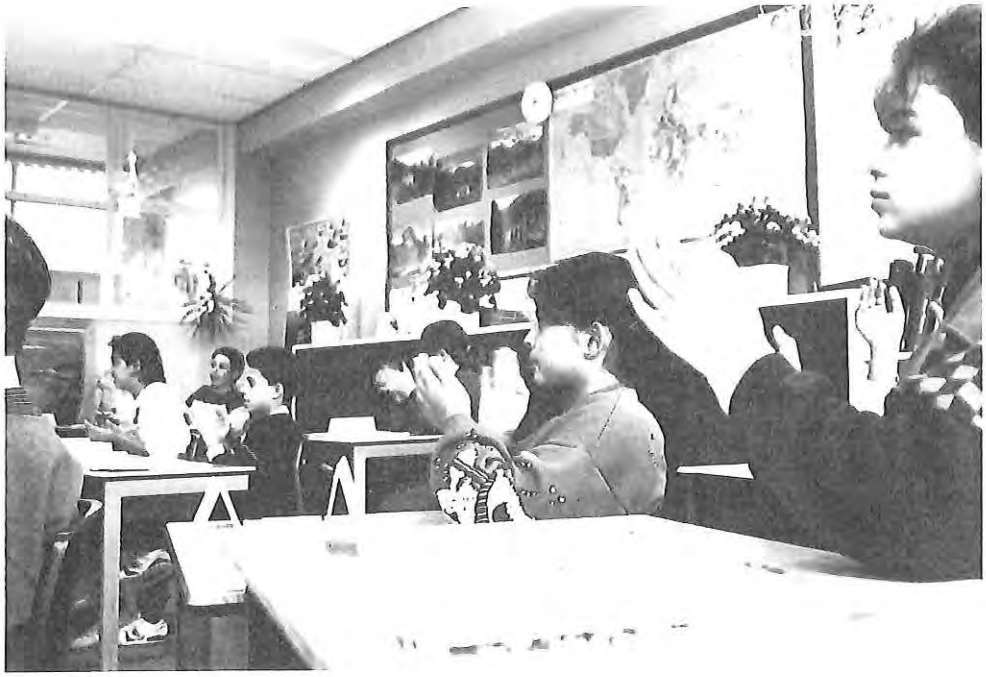
Tijdens de Muziekluisterlessen wordt ook aandacht besteed aan het in een concertzaal behorende gedrag; dat men behoort te applaudisseren bij de aanvang van een concert voor de dirigent en na afloop van een muziekstuk. Om de concerten zo 'echt' mogelijk te laten zijn, dragen de orkestleden een donker kostuum en geen vrijetijdskleding. Op deze wijze raken de kinderen vertrouwd met de gewoonten bij een concertbezoek.

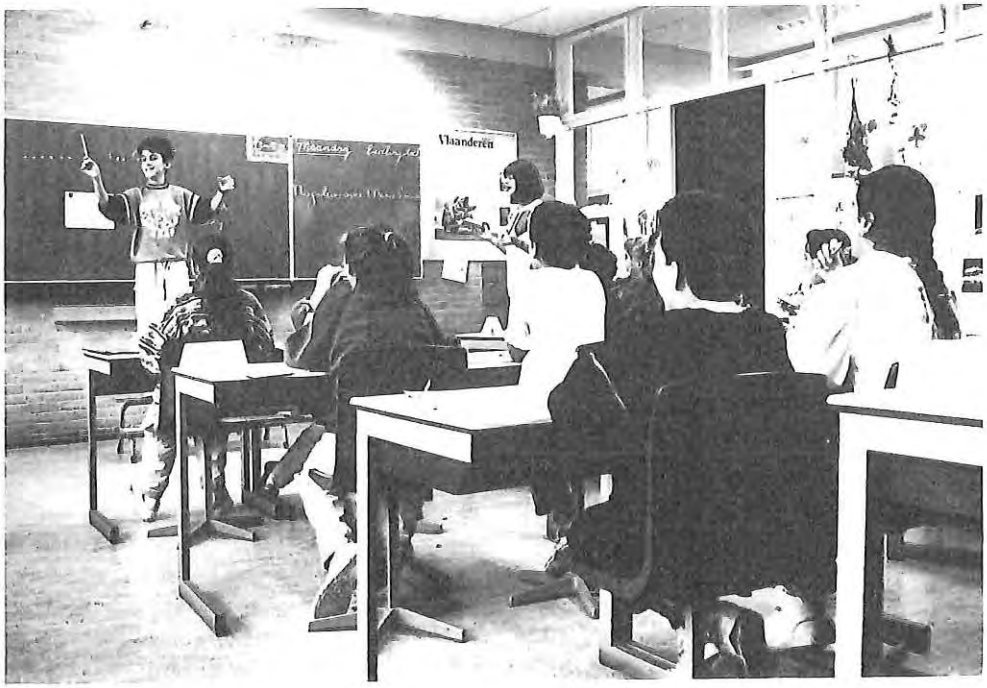
Met de inhoudelijke verbeteringen van de Muziekluisterlessen zijn er ook muziektheater-uitvoeringen opgenomen in het slotconcertprogramma. Dergelijke voorstellingen hebben het belangrijke voordeel dat ze visueel zeer aantrekkelijk zijn, waardoor de aandacht van de kinderen beter wordt vast gehouden. Daar staat tegenover dat de muziek minder centraal komt te staan. De opera- en balletuitvoeringen worden weliswaar begeleid door een echt orkest, maar daar is veelal niets van te zien doordat ze in de orkestbak zitten. Programma-onderdelen als het voorspelen en toelichten van bepaalde muziekinstrumenten komt daardoor deels te vervallen. De differentiatie van de slotconcerten heeft ertoe geleid dat de concerten tegenwoordig veel kleinschaliger zijn dan in de beginperiode. Er komen nu ongeveer 500 kinderen naar een slotconcert. Het Hoofd publiciteit/pr van het Nederlands Philharmonisch Orkest geeft aan dat hij op grond van zijn ervaringen met de schoolconcerten in de Wang Zaal van de Beurs heeft geconstateerd dat een kleinschalige opzet veel beter werkt. Een verdere schaalverkleining zou volgens hem nog beter werken: "We hebben laatst in onze kleinere Glazen Zaal in de Beurs voor zo'n tweehonderd kinderen wat gedaan en toen was de concentratie van de kinderen buitengewoon groot".

De symfonische concerten zijn sinds 1983 gebaseerd op thema's. Bij deze thema's worden muziekstukken geselecteerd. Zo was het thema van de serie Muziekluisterlessen in het schooljaar 1983/84 'Jazz-invloeden in de klassieke muziek', wat leidde tot een slotconcert met Gershwin's "An American in Paris" en "Rhapsodie in Blue", delen uit "Westside Story" van Bernstein, "Dumbarton Oaks Conzerto" van Strawinsky en "Jack in the box" van Satie. In het volgende schooljaar was het thema 'Volksmuziek' waarbij muziek van landen rondom de Middellandse Zee en Engelse volksmuziek werd behandeld. Thema's die daarna aan de orde kwamen, zijn: 'Amerikaanse muziek', 'Muziek uit de tijd en omgeving van Van Gogh', 'Feesten' en 'Liefde'. De muziekdocenten bepalen samen met de coördinator in overleg met de dirigent het programma van de slotconcerten.

3.4. Medewerking muziekinstellingen

De eerste concerten ter afsluiting van de Muziekluisterlessen werden verzorgd door het Concertgebouworkest. Dit orkest was niet erg enthousiast en voelde weinig voor een herhaling. Bovendien bleek het Concertgebouworkest te duur (Notulen Schoolkunstcommissie d.d. 21-9-1956 en 20-9-1957). Daarom ging de Schoolkunstcommissie in zee met het Kunstmaandorkest, het latere Amsterdams Philharmonisch Orkest, dat in 1985 is opgegaan in het Nederlands Philharmonisch Orkest. Dit in 1950 opgerichte orkest werd voor tweederde gesubsidieerd door de gemeente Amsterdam en kreeg de slotconcerten van de Muziekluisterlessen in haar takenpakket. Het orkest verzorgde per schooljaar een viertal concerten voor zo'n 1000 tot 1500 kinderen per concert. Deze concerten vonden voornamelijk plaats in de grote zaal van het Concertgebouw. Het Hoofd publiciteit/pr van dit orkest, die vanaf 1971 bij de organisatie van deze concerten betrokken was, zegt hierover: "We waren daar eigenlijk doodongelukkig mee, want we hadden het gevoel dat de kinderen tegen hun wil naar het concertgebouw werden gedreven. De toenmalige dirigent voelde zich een badmeester zonder fluitje. We deden het wel,





Foto's: Paul de Jong

want we vonden het nuttig, maar je had met zoveel kinderen in het Concertgebouw een heel groot disciplineprobleem".

Het Amsterdams Philharmonisch Orkest stopte in 1976 met het geven van de schoolconcerten uit onvrede over de gang van zaken bij deze concerten. Ondanks het feit dat de orkestleiding het belangrijk vond dat hun muziek door zoveel mogelijk mensen - dus ook schoolkinderen - werd beluisterd, waren ze niet langer bereid om onder deze rumoerige omstandigheden door te gaan met de schoolconcerten. Dit orkest is wel op andere manieren blijven samenwerken met de Muziekcommissie. Zo werden er repetitiebezoeken aan dit orkest georganiseerd. Deze manier om schoolkinderen met klassieke muziek in aanraking te brengen beviel het orkest veel beter dan de grootschalige schoolconcerten. De kinderen waren onder de indruk, waardoor er geen ordeproblemen waren. Bovendien vormden de klassebezoeken geen extra belasting voor de organisatie van het orkest. Het Hoofd publiciteit/pr van het orkest vindt het jammer dat de repetitiebezoeken zijn afgeschaft: "We doen graag iets voor de jeugdige Amsterdammers; er is veel mogelijk bij ons, alleen kunnen we het zelf niet organiseren omdat we daar de mensen en de middelen niet voor hebben".

Omdat het Amsterdams Philharmonisch Orkest de slotconcerten niet meer wilde verzorgen, is er naarstig gezocht naar een ander orkest. In deze periode is onder andere samengewerkt met het Gewestelijk Orkest, het Balletorkest, de Amsterdamse Politiekapel en kamerorkesten als het Nederlands Kamerorkest, het Arthur-ensemble en Amsterdam Sinfoniëtta. Dat het niet lukte om tot een structurele samenwerking met een ander orkest te komen, was niet alleen het gevolg van organisatorische problemen bij de orkesten zoals tijdgebrek en onverwachte verplichtingen elders. Een belangrijke oorzaak was dat de meeste orkesten niet waren ingesteld op de eisen die het spelen voor een weinig ingewijd en gemotiveerd publiek van joelende kinderen met zich meebrengt. "Veel orkestmusici zien de schoolconcerten niet zo zitten, de bereidheid onder hen om zich voor dit soort optredens in te zetten is en blijft gering" (Notulen muziekdocentenvergadering d.d. 30-11-1983). Daarnaast viel het niet mee om de bij de orkesten levende artistieke verlangens en de onderwijskundige wensen van de muziekdocenten op één lijn te krijgen.

In 1980 gingen de organisatoren van de Muziekluisterlessen regelmatig samenwerken met het Amsterdams Promenade Orkest. Dit orkest is ontstaan als een werkgelegenheidsproject voor werkloze musici en had een educatieve taak. De leden van dit orkest waren beter gemotiveerd om voor kinderen op te treden dan de reguliere orkesten. Omdat door het ontbreken van een vaste dirigent niet altijd een aanvaardbaar kwaliteitsniveau kon worden gegarandeerd, werd al spoedig een gastdirigent aangesteld, wiens functie gefinancierd werd door de Afdeling Onderwijs. Hierdoor werd het mogelijk om de artistieke en onderwijsinhoudelijke samenwerking tussen de Muziekcommissie en dit orkest te continueren en kwalitatief uit te bouwen. Medewerking en inzet van dirigent en orkest blijken erg belangrijk voor het welslagen van een concert. Een bezielende inleiding door de dirigent en een aantrekkelijke presentatie van de instrumenten zijn noodzakelijk om de aandacht van de scholieren enigszins vast te kunnen houden. "Dankzij de aangestelde dirigent kon in samenwerking met de Afdeling Onderwijs gewerkt worden aan een gewijzigde vorm en inhoud van schoolconcerten" (brief van de Muziekcommissie aan de directie van het Amsterdams Promenade Orkest d.d. 24 augustus 1982). Sinds 1987 wordt de dirigent van het Amsterdams Promenade Orkest niet meer door Afdeling Onderwijs gefinancierd, maar de slotconcerten worden nog steeds door dit orkest verzorgd. In de loop der jaren raakte dit orkest steeds beter ingespeeld op het optreden voor een jeugdig publiek.

Met het Amsterdams Promenade Orkest wordt ook samengewerkt in het project "Instrumentalisten in de klas". Dit project houdt in dat de orkestleden met hun instrument een muziekluisterles bezoeken. Omdat de tijdstippen van orkestrepetities en Muziekluisterlessen elkaar deels overlappen, wordt er een beperking aan de frequentie van deze bezoeken opgelegd. Een bezoek van een instrumentalist in de klas kan hierdoor niet in iedere deelnemende klas plaatsvinden. Daarnaast tracht dit orkest, onder andere door de samenwerking met de huidige organisatoren van de Muziekluisterlessen, nieuwe muziekeducatie-projecten te ontwikkelen voor het speciaal onderwijs.

Door het streven naar vernieuwing en differentiatie in het programma van de afsluitende concerten, zijn de organisatoren van de Muziekluisterlessen eind zeventiger jaren gaan samenwerken met diverse muziektheatergezelschappen. Met de Het Scapino Ballet is begin jaren tachtig een vast samenwerkingsverband tot stand gekomen. Dit in 1945 opgerichte gezelschap richt zich expliciet op het bereiken van een jeugdig publiek en had veel ervaring met het optreden voor kinderen voordat het aan de Muziekluisterlessen ging meewerken. Het experimenteerde met didactische hulpmiddelen om de kinderen te blijven boeien en liet zich niet snel uit het veld slaan door ordeproblemen. Zo zegt de choreograaf Nils Christe van Scapino: "Je moet uitgaan van actie. Kinderen letten op details, ze zijn nog niet zo gevormd dat ze geduldig een totaalbeeld in zich opnemen". De voormalig artistiek leider van dit gezelschap, Armando Navarro, stelt: "Rumoer in de zaal is niet erg, want dat betekent dat ze er met elkaar over praten, 'heb je dat gezien' en 'kijk es'" (Voeten, 1985, p.23 en 31). Het Scapino beschikte over een eigen educatieve afdeling van tien balletdocenten die de balletvoorstellingen van dit gezelschap op de scholen voorbereidden. Deze activiteiten werden geïntegreerd in het programma van de Muziekluisterlessen; dat wil zeggen dat een balletdocent van het Scapino in de serie waarin kinderen werden voorbereid op een balletvoorstelling een les overnam van de muziekdocent. Daarnaast werden de muziekdocenten door de choreograaf van het Scapino ingeleid in de wijze waarop het uit te voeren ballet tot stand was gekomen, met name in de wijze waarop van de muziek gebruik was gemaakt.

Een ander gezelschap waarmee, sinds 1987, nauw wordt samengewerkt is de Stichting Kamer Opera Nederland (Opera SKON). Deze stichting werd in 1985 opgericht naar aanleiding van een eindexamenproject op het conservatorium Alkmaar rond Die Zauberflöte van Mozart. Deze stichting stelt zich 'het toegankelijk maken van het fenomeen muziektheater voor een jeugdig publiek' ten doel. Daarnaast wil de stichting jonge vocalisten de gelegenheid geven podiumervaring op te doen. Opera SKON heeft een educatief leider in dienst, die voor elke operaproduktie lesmateriaal ontwikkelt gericht op het primair onderwijs. Met dit materiaal kan een leerkracht zijn klas in vijf lessen voorbereiden op een opera. De docenten van de Muziekluisterlessen werken dit lesmateriaal uit voor de lessenserie die voorbereidt op een uitvoering van Opera SKON. Omdat de samenwerking tussen de medewerkers van Opera SKON en de Muziekluisterlessen zeer goed verloopt en men wil profiteren van elkaars ervaringen, is het lesmateriaal ten behoeve van de SKON-produktie in 1992 volledig in samenwerking met twee medewerkers van de Muziekluisterlessen ontwikkeld.

De zakelijk directeur van Scapino en de educatief leider van Opera SKON zijn beiden zeer enthousiast over hun medewerking aan de Muziekluisterlessen. Omdat de uitvoeringen in het kader van de Muziekluisterlessen meestal worden begeleid door het Amsterdams Promenade Orkest biedt deze samenwerking de gelegenheid om onder begeleiding van een volledig symfonie-orkest op te treden. Dit is een waardevolle ervaring voor deze gezelschappen die daar doorgaans niet de gelegenheid toe krijgen. Bovendien sluit het optreden met een symfonie-

orkest aan op hun doelstelling om een kwalitatief zo hoogwaardig mogelijke produktie te presenteren. De zakelijk leider van Scapino zegt "we willen ze graag het volle pond geven". Daarnaast biedt het optreden voor de Amsterdamse schooljeugd een goede mogelijkheid om de voorstelling te testen. Dit publiek is, onder andere door het hoge percentage allochtone kinderen, moeilijk te enthousiasmeren voor ballet en opera. "Als het in Amsterdam aanslaat, dan weten we dat het elders ook lukt", vertelt de educatief leider van Opera SKON.

De organisaties waarmee binnen de Muziekluisterlessen werd samengewerkt, waren, met uitzondering van de periode dat er een dirigent in dienst was van de Muziekcommissie, niet in de Muziekcommissie vertegenwoordigd, waardoor er geen structurele samenwerking op beleidsniveau tot stand kwam. Wel vond er regelmatig informeel overleg plaats en werden er ideeën ontwikkeld met de genoemde gezelschappen. Deze informele wijze van samenwerken blijkt goed te werken omdat de betrokkenen hetzelfde doel nastreven, namelijk kinderen vertrouwd maken met musische uitingsvormen waar ze van huis uit niet of nauwelijks mee in aanraking kwamen. Door deze overeenkomst kunnen de verschillende organisaties gemakkelijk op een lijn komen bij het uitwerken van samenwerkingsplannen. De zakelijk leider van het Scapino verwoordt deze wijze van samenwerken als volgt: "het gaat om een chemische reactie van een stel enthousiastelingen die tegen elkaar zeggen 'laten we het zo gaan doen'". Op deze wijze wordt nog steeds samengewerkt met het Amsterdams Promenade Orkest en Opera SKON. Met het Nederlands Philharmonisch Orkest zijn de contacten verwaterd omdat de leiding van dit orkest, door de fusie en het daarmee samenhangende nieuwe takenpakket, minder ruimte had om tijd in de samenwerking te steken. Het meewerken aan slotuitvoeringen van de Muziekluisterlessen past, sinds de reorganisatie binnen Scapino in 1985, niet langer in de taakstelling van dit gezelschap. De educatieve afdeling van Scapino is verzelfstandigd en de balletgroep is het nieuwe stadsgezelschap van Rotterdam geworden en richt zich in veel mindere mate op jeugdig publiek. Na een afbouwperiode is de rol van Scapino binnen de Muziekluisterlessen in 1992 overgenomen door het pas opgerichte danstheater voor de jeugd, Piccolo Mondo.

3.5. Integratie in het onderwijsprogramma

Het onderwijs was bij de ontwikkeling van de Muziekluisterlessen betrokken via de participatie van onderwijsinspecteurs in de Schoolkunstcommissie en later in de Muziekcommissie. Met het muziekonderwijs was het op de meeste scholen slecht gesteld. Een ad-hoc commissie die richtlijnen moest opstellen voor de esthetische vorming van de schooljeugd constateerde het volgende: "Met leedwezen moet worden geconstateerd, dat in een aantal klassen, dat niet gering genoemd kan worden, het vak muziek vrijwel wordt verwaarloosd. De voor dit vak op de lesroosters uitgetrokken tijd wordt al te dikwijls overgeheveld naar vakken als taal en rekenen. Als richtlijn werd gegeven dat de Muziekluisterlessen harmonisch moeten samengaan met een aantal andere in het schoolwerkplan opgenomen muzikale activiteiten" (Gemeente Amsterdam, 1957, p.9).

Uit de geschiedenis van de Muziekluisterlessen blijkt dat de integratie van deze lessen binnen het onderwijsprogramma moeizaam verloopt. Dit komt niet alleen omdat er op veel scholen nauwelijks aan muziek werd gedaan. Integratie vraagt om een aantal vaardigheden waarover de docenten van de Muziekluisterlessen in de beginfase, toen er nog weinig didactisch geschoolde muziekdocenten waren, niet beschikten. Zij waren onvoldoende op de hoogte van didactische en schoolorganisatorische principes om snel op te kunnen pikken wat er in die school aan

muziek gedaan werd. Met de komst van de Muziekcommissie werd er veel meer aandacht besteed aan dit probleem. De Muziekcommissie wilde "de moeilijk te overbruggen kloof tussen specialist (muziekdocent) en klasseleerkracht dichten" (Notulen Muziekcommissie d.d. 21-11-1985). Zo probeerden de organisatoren van de Muziekluisterlessen met de thema's van de lessen aan te sluiten op thema's van schoolwerkplannen. De muziekluisterlesserie over Amerikaanse muziek en het ballet 'Appel van Oranje' sloten bijvoorbeeld aan op een speciaal onderwijsproject dat toentertijd op veel basisscholen werd uitgevoerd. Het regelmatig aansluiten op thema's binnen de schoolwerkplannen is echter moeilijk, omdat die doorgaans per school verschillen.

Dat de Muziekluisterlessen zich moeilijk laten integreren in het onderwijsprogramma blijkt ook uit een enquête onder de deelnemende scholen. Slechts 40% van de ondervraagde onderwijsgevenden geeft aan dat de Muziekluisterlessen aanknopingspunten bieden voor de eigen lessen (Buro Servicetaken Onderwijs, 1991a). Bij dezelfde vraag met betrekking tot de Kunstkijkuren werd door twee keer zoveel scholen aangegeven dat de lessen aanknopingspunten bieden[2]. Hieruit kunnen we concluderen dat de Muziekluisterlessen nog moeilijker binnen het onderwijs zijn te integreren dan de Kunstkijkuren. Uit gesprekken met leerkrachten blijkt dat het de leerkrachten veelal ontbreekt aan de benodigde vaardigheden en aan geschikt materiaal. Bovendien worden de Muziekluisterlessen aangeboden aan de hoogste groepen in het primair onderwijs en juist voor deze groepen geldt dat vakken als taal en rekenen voorrang krijgen, omdat de kinderen moeten worden voorbereid op doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Hierdoor blijft er weinig tijd over om buiten de Muziekluisterlessen aandacht aan muziek te besteden.

Het feit dat muziek het 'stiefkind' in het onderwijs is, kan als een belangrijke belemmerende factor voor de integratie van de Muziekluisterlessen in het onderwijs worden beschouwd. Dit gegeven zorgt er echter ook voor dat de geïnterviewde leerkrachten deelname aan deze lessen van groot belang achten. "Nu moeten we er ook wel tijd voor vrij maken, maar we kunnen de voorbereiding en uitvoering aan deskundigen overlaten en zijn er op deze wijze van verzekerd dat de kinderen op een verantwoorde wijze met muziek worden geconfronteerd." Voor het welslagen van de Muziekluisterlessen is het echter van belang dat de klasseleerkrachten zich niet te afzijdig opstellen. In de eerste plaats omdat de leerlingen veelal niet vertrouwd zijn met klassieke muziek. Volgens de ondervraagde muziekdocenten en de klasseleerkrachten rust daar zelfs een taboe op. "Als ze horen dat het om klassieke muziek gaat, vinden ze het bij voorbaat al niet mooi". De kinderen worden via de radio en televisie vooral geconfronteerd met popmuziek en zijn de mening toegedaan dat klassieke muziek iets is voor oude mensen. Er moeten dus enige drempels worden overwonnen om kinderen voor klassieke muziek te interesseren. Ondersteuning van de klasseleerkracht, die door zijn dagelijkse aanwezigheid meer invloed heeft op de kinderen dan de muziekdocent, is daarbij van groot belang. Er wordt dan ook regelmatig een beroep gedaan op de medewerking van de leerkrachten. Zo werd in een rondschrijven aan deelnemende scholen gesteld: "Allereerst nemen wij de vrijheid uw medewerking te vragen. Voor het goede verloop van de muzieklessen en de muziekuitvoeringen is de medewerking van de klasseleerkracht van het grootste belang. Het is ons gebleken dat de motivatie van de leerlingen mede afhangt van de mate waarin de klasseleerkracht de muzieklessen zelf volgt en ondersteunt door bijvoorbeeld onderwerpen uit de muziek voor te bereiden en na te bespreken met zijn/haar klas. Op deze wijze kan er alleen sprake zijn van een

---

[2] Zie paragraaf 2.5.

integratie van de muziek in het lesprogramma. Wij hopen dat wij in deze op uw medewerking mogen rekenen en danken u bij voorbaat hiervoor" (brief van afd. Onderwijs d.d. 20-8-1982). "De Muziekluisterlessen hebben over het algemeen een goed verloop, hoewel men alert moet zijn op de medewerking van de klasseleerkracht. Hieraan zit een formele kant; de klasseleerkracht is en blijft verantwoordelijk voor haar/zijn klas, terwijl de muziekdocent in feite als gast optreedt. Het verdient aanbeveling om altijd aan het begin van de serie een driehoeksgesprek met klasseleerkracht en schoolhoofd te arrangeren" (Notulen Muziekdocentenvergadering d.d. 25-11-1982).

Inspanningen van klasseleerkrachten zijn ook noodzakelijk voor het goede verloop van de slotconcerten. De voor een concertbezoek vereiste zelfbeheersing is moeilijk op te brengen voor 11/12-jarigen, waardoor enige voorbereiding en gedragsregulering is vereist. In de archieven van de Muziekcommissie is bijvoorbeeld terug te vinden dat "het tijdens de concerten helaas weer slecht gesteld was met de begeleiding vanuit de scholen, welk probleem het volgend seizoen 'harder' moet worden aangepakt" (Notulen muziekdocentenvergadering d.d. 3-6-1982) en "bij een schoolconcert vormde de Boléro dit keer een te grote spanningsboog, waardoor sommige klassen zich misdroegen en irritaties opwekten" (Notulen muziekdocentenvergadering d.d. 2-7-1987). Ook balletvoorstellingen kunnen aanleiding geven tot wanordelijk gedrag. De weinig verhullende kleding en bepaalde bewegingen van de dansers worden door de kinderen seksueel geïnterpreteerd en geven aanleiding tot luidruchtig commentaar. Zo blijkt uit observaties bij een balletvoorstelling[3] dat zelfs de zeer onschuldige uitbeelding van een kind dat met zijn knuffelbeer gaat slapen aanleiding geeft tot gefluit en gejoel. Dat dit soort ongepaste reacties al langer een probleem vormen blijkt uit een verslag van een schoolbezoek aan een balletrepetitie waarin wordt geconcludeerd dat "een klassegesprekje vooraf ten aanzien van de kleding zinvol is" en waarin verheugd wordt geconstateerd dat "het zelfs bij de Adam en Eva scène bij onderdrukt gelach van twee leerlingen bleef dankzij onze selectie van de klassen, waarin leerkrachten hogere eisen aan discipline stellen" (Evaluatie bezoek balletrepetitie van Het Nationale Ballet d.d. 26-9-1985).

De Muziekcommissie tracht ordeproblemen tegen te gaan door de scholen regelmatig te verzoeken om per ongeveer tien leerlingen één begeleider mee te sturen, die tussen de leerlingen in de zaal gaat zitten en toezicht houdt. Tevens worden de scholen, in de brieven waarin de schoolconcerten worden aangekondigd, erop gewezen dat "de klasseleerkrachten en begeleiders verantwoordelijk zijn voor de orde en rust van hun leerlingen tijdens het concert. Uitdrukkelijk dient te worden voorkomen dat door enkelen het luisteren van de overige leerlingen en het musiceren van het orkest wordt verstoord". Een andere maatregel is het verzoek aan de muziekdocenten om moeilijke klassen vooraf te melden aan het secretariaat met het oog op de zaalindeling. De drukke(re) klassen kunnen dan achterin worden geplaatst (Notulen Muziekcommissie d.d. 19-3-1986). Door de vernieuwingen in het programma van de Muziekluisterlessen vinden de muziekuitvoeringen op veel kleinere schaal plaats dan voorheen, waardoor er de laatste jaren minder ordeproblemen zijn. Toch blijft aandacht voor het reguleren van het gedrag van de kinderen tijdens de concerten van belang. De ondervraagde leerkrachten geven aan dat ze ernaar streven dat hun groep zich gedisciplineerd gedraagt tijdens het concert en dat dit regelmatig wordt tegengewerkt door het gedrag van andere groepen.

---

[3] De balletuitvoering van Piccolo Mondo d.d. 30-3-1992 ter afsluiting van de tweede Muziekluisterlessenserie van het schooljaar 1991/92.

Anniera Die zauberflote 17-6-199

De opera vond ik heel leuk,
maar wat ik niet leuk vond was
die beesten bij het beginzoaai
Het leukste stuk vond ik in de
tempel dus na de pauze.
De verteller en papageno vond ik het
grappigste. Ik vond ze allemaal mooi
zingen. Dat liegye van papageno
was leuk met papagena.
Die draak bij het begin had ik
anders verwachten van die
donders schrok ik steeds.
De prinses vond ik wel knap maar
papagena niet.
En monostatos vond ik dom.



Thea

Ik vond het een leuke voorstelling.
Ik vond het leukste uit de opra.
Dat Prins Tamino en Tanina bij
elkaar kwamen op laatst
Het stomste vond ik de pauze
want ik vond het net zo leuk
toen ik thuis kwam vond mijn zus
het jammer dat zij niet mee kon komen
en ik dach dat zij niet van een opra
hield

De opera

Ik vond het wel leuk, vooral die papageno.
Dit was de eerst keer dat ik naar een opera ben
gegaan. Ik had het anders verwacht, ik had
het veel saaier verwacht. Ik schrok steeds van
die bliksems. Vooral die laatse bliksem, toen die
ronde plaat weer te voorschijn kwam. De joker
kwam toen bijna helemaal bij de uitgang. Maar
ik had hem niet zien aankomen, dus ik schrok
me een hoedje. Nou ja, ik zoek denk ik nooit zomaar
naar een opera zal gaan, maar als ik uitgenodigt zou
worden, zou ik het niet willen missen.

Recensie.

De eerste lied was Rossine.
Daarna kwam Mozart dat is een lied van
papageno, dat was een mooi lied, omdat
ik zelf zo mooi niet kan zingen.
Daarna kwam weer Mozart die zong
Don giovanni dat was ook een mooi liet.
Daarna gingen de klassen zingen de liet
heet "ik heb een hele mooie saxofoon."
„Daarna nog is ook een lied concert voor
saxofoon, het was een kleine saxofoon die
vond ik ook mooi want ik kan zelf geen
saxofoon spelen.
Daarna kwam de lied die ik de leukse vond,
dat is Pink Panther ik vind het leuk omdat het
een bekend lied is.
En daarna kwam Sinatra: A song die vond ik
ook heel erg mooi.

De orkest kon niet zelf spelen daarom is er een
dirigend die heet: Ernst van Tiel.
heel goed Coen.
De zangers en de saxofoon is door Henk Claessen
zo heet de zanger en hij heeft saxofoon gespeeld.

„Mijn mening, van het concert.

10-12 Ik vond het het mooi al dat bijna klassieke
muziek. Als eerst kregen wij van Rossini het
liedje: Il signor Bruschino. Als tweede van Mozart
het lied van Papageno en Don Giovanni.
Toen mochten wij 2 kleine een hele mooie saxofoon
zingen. We kregen ook een Concert voor zanda saxofoon te
horen
En toen ook het muzik van „Pink Panther"
En als laatst van Sinatra het lied a, song
Ja kloor vast wel! Ik vond het concert prachtig. Ik denk dat ik
nooit meer zoiets zo'n prachtige muzik zal
horen. Het was jammer dat we de instrumenten van
achteren niet konden zien maar het is een wonder
dat er zo veel instrumenten zo erg mooi
konden spelen. De kinderen die achter ons zaten
waren erg verveld. Maar het viel toch mee.
Op het laatst voor van het lied a, song was het heel mooi
Het lukte niet geen opera maar iets anders
En de dirigent speelde goed hij heet Ernst van Tiel.
En ook de zanger die ons begeleider goed, hij heet:
Henk Claessen. Het was de Amsterdamse Promenade
Orkest die speelde.
Klaar. goed zo!

Opstelletjes naar aanleiding van het slotconcert van leerlingen van de Louise de Colignyschool

3.6. Huidige organisatie

De organisatie van de Muziekluisterlessen is in 1990 met de binnengemeentelijke decentralisatie in Amsterdam, evenals de organisatie van de Kunstkijkuren, ondergebracht bij het Buro Servicetaken Onderwijs. De Muziekcommissie heeft gefunctioneerd tot 1988. Het lukte niet om vertegenwoordigers uit de muziekwereld bij deze commissie te betrekken. Hierdoor bleef deze commissie vooral een intern overlegorgaan. Omdat de organisatie van de Muziekluisterlessen in de loop der tijd vastere vorm kreeg, werd de Muziekcommissie overbodig. De beoogde vernieuwingen en kwaliteitsverbeteringen waren bereikt en de taken van de Muziekcommissie werden overgenomen door de coördinator en door het muziekdocentenoverleg. Door de nieuwe organisatiestructuur en de opheffing van de Muziekcommissie wordt de coördinator van de Muziekluisterlessen niet meer inhoudelijk ondersteund door de afdeling Onderwijs. In overleg met de muziekdocenten bepaalt de coördinator momenteel het beleid van de Muziekluisterlessen. De taakinhoud van de functie can coördinator is bij de aanvraag voor de vacaturevervulling in 1989 als volgt omschreven:

"- geeft leiding aan en verzorgt de begeleiding en scholing van de muziekdocenten,
- neemt initiatieven en geeft leiding bij de inhoudelijke en organisatorische ontwikkeling van de muzieklessen,
- verzorgt de opzet van het begeleidend lesmateriaal voor de leerlingen,
- coördineert de opzet en uitvoering van diverse projecten in het kader van onder andere de schoolwerkplanontwikkeling,
- is voorzitter van de werkbesprekingen met de muziekdocenten,
- voert onderhandelingen met de directies van orkesten over de inhoud van programma's".

In de werkbesprekingen van de muziekdocenten, die tweemaandelijks plaatsvinden, wordt door het team van twaalf parttime docenten, onder leiding van de coördinator, het slotconcert verwerkt tot een serie van tien lessen van één uur. Volgens een informatiebrochure over de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen uit 1991, wordt bij de samenstelling van de lessen gelet op de volgende zaken:

"1 Het samenstellen van een uitgebalanceerde serie, bestaande uit gevarieerde lessen met een logische opbouw. Wanneer bijvoorbeeld binnen een les een muziekstuk wordt behandeld waarin verschillende blaasinstrumenten moeten worden herkend, dan zullen in de voorafgaande les de blaasinstrumenten centraal staan.
2 Een pedagogisch/didactisch verantwoorde opbouw van de lessen. Uitgangspunt bij alle opdrachten is onder meer dat de leerlingen in staat moeten zijn om de opdrachten zelfstandig uit te voeren.
3 Het systematisch aanbrengen van een verscheidenheid aan activiteiten, dat wil zeggen afwisselen van zingen, musiceren, praten en luisteren
4 Het geven van luisteropdrachten die gericht zijn op verschillende aspecten waaruit muziek is opgebouwd.
5 Het aanbieden van illustratief muzikaal materiaal uit andere landen en uit andere tijden dat aanknopingspunt biedt om een vergelijking te maken met verschillende onderdelen uit muziek van het concertprogramma (ritme, instrumentatie of sfeer). De vergelijking met andersoortige muziek dient om elementen te verduidelijken, te verdiepen of te verbreden.
6 Het maken van werkbladen voor de leerlingen waarop zowel luisteropdrachten staan die de leerling moet invullen, als achtergrondinformatie en een liedje over het onderwerp".

Momenteel bestaan de Muziekluisterlessen uit drie series per schooljaar. Eén serie sluit af met een symfonisch concert, de andere serie met een ballet en de derde serie eindigt met een opera.

De scholen kunnen intekenen op één van deze series. De keuze voor een serie wordt niet alleen bepaald door de inhoud van de serie, maar ook door roostertechnische mogelijkheden van de scholen. De periode waarin een bepaalde serie wordt gegeven, ligt van tevoren vast en dit kan heel bepalend zijn voor de intekening. Uit de in 1991 gehouden enquête onder de Amsterdamse basisscholen blijkt dat de voorkeur vanuit de scholen enigszins gelijk verdeeld is over de verschillende series. 37% van de scholen spreekt een voorkeur uit voor een afsluiting met een symfonieorkest, 36% geeft aan een ballet de voorkeur en 21% aan een opera (Buro Servicetaken Onderwijs, 1991a).

De scholen betalen een toegangsprijs per leerling en een bijdrage aan de busvervoerskosten. De overige kosten worden door de deelraden betaald. Wanneer scholen afhaken of tijdens de serie moeilijkheden opleveren, zoekt de coördinator contact met de schoolleiding om dit te bespreken. Door de beschreven wijzigingen in het beleid is de belangstelling voor de Muziekluisterlessen, die aan het eind van de jaren '70 sterk afnam, weer toegenomen. De gegroeide belangstelling voor de Muziekluisterlessen, zonder uitbreiding van begeleidingscapaciteit, zorgt voor nieuwe knelpunten. Het samenstellen van een zowel artistiek als onderwijskundig verantwoord programma voor zo'n groot aantal kinderen, waarbij ingespeeld moet worden op de beschikbaarheid van zalen en orkesten en het onderwijsprogramma van de scholen (vakanties, werkweken, sportdagen en feestdagen), is geen eenvoudige zaak. Voor het organiseren van bezoeken aan orkest- en balletrepetities is daarom geen ruimte meer. Ook de aanvraag voor een speciaal lesprogramma voor de tyltylschool kon, door een te grote belasting van de organisatie in het schooljaar 1991/92, niet worden gehonoreerd. De organisatoren van de Muziekluisterlessen geven echter aan dat ze blijven proberen om zoveel mogelijk in te springen op speciale wensen en behoeften van de scholen. In het schooljaar 1990/91 hebben 5026 leerlingen deelgenomen aan de Muziekluisterlessen en is door 160 scholen op de Muziekluisterlessen ingetekend. Dit betekent een bereik van 74% van de basisscholen. Er zijn scholen die nooit intekenen op de Muziekluisterlessen omdat zij zelf muziekonderricht verzorgen.

3.7. Effecten

Uit de in dit hoofdstuk behandelde doelstellingen en didactische uitgangspunten kan worden geconcludeerd dat de Muziekluisterlessen twee effecten beogen, namelijk:

a. Een intensieve voorbereiding op het afsluitende concert, waardoor de leerlingen in staat zijn gericht te luisteren naar en bewuster te genieten van de uitgevoerde muziek. Dit is een effect op korte termijn.
b. Het aankweken van een objectieve luisterhouding waardoor de geconditioneerde luisterhouding wordt doorbroken en er meer belangstelling ontstaat voor muziek waarmee de leerlingen niet vertrouwd zijn. Dit is een effect op lange termijn.

Het eerste effect wordt door alle ondervraagde sleutelfiguren verondersteld en wordt door diverse ervaringen onderschreven. Zo is er in 1983 een serie concerten gegeven voor verschillend voorbereide groepen leerlingen. Uit het verslag hierover blijkt dat de leerlingen die Muziekluisterlessen hadden gevolgd een rustiger en luistergerichte aandacht voor het concert hadden dan leerlingen die waren voorbereid door middel van een serie algemeen muzikaal vormende lessen. Hieruit wordt geconcludeerd "dat de Muziekluisterlessen duidelijk effect hebben op de motivatie en luisterhouding van leerlingen tijdens schoolconcerten" (Notulen muziekdocentenvergadering d.d. 23 juni 1983). Naar aanleiding van de uitvoering van Die Zauberflöte geven de uitvoerenden te kennen dat de door de Muziekluisterlessen voorbereide

kinderen zich voorbeeldig gedroegen en daarmee sterk afweken van het jeugdige publiek bij voorstellingen die niet in het kader van de Muziekluisterlessen plaatsvonden (Notulen Muziekdocentenvergadering d.d. 3-12-1987). De zakelijk leider van Scapino vertelt ook dat voorbereide groepen zich aanmerkelijk rustiger gedragen dan de groepen die niet op school zijn voorbereid. De balletuitvoering rond het thema Willem van Oranje was bijvoorbeeld uitzonderlijk goed voorbereid omdat dit thema ook op de scholen in andere lessen werd behandeld en zelfs in de Kunstkijkurenserie van dat semester centraal stond. De uitvoeringen vonden plaats in de grote congreszaal van de RAI, waar de aandacht van de kinderen duidelijk te meten is aan het klepperen van de, aan de stoelen bevestigde, asbakjes. Er werd, in vergelijking met eerdere schoolconcerten in deze zaal, opvallend weinig geklepperd. Tenslotte vertellen de geïnterviewde leerkrachten van de basisscholen dat hun leerlingen tijdens de concerten regelmatig aangeven dat ze muziekstukken of personages herkennen. Hieruit kunnen we concluderen dat de Muziekluisterlessen in elk geval een effect op korte termijn hebben; de lessen bevorderen een gerichtere luister- en kijkhouding bij de leerlingen tijdens de voorbereide muziekuitvoering.

Het onderhavige onderzoek richt zich op het onderzoeken van het tweede effect, namelijk in hoeverre de Muziekluisterlessen effectief zijn in het opwekken van belangstelling voor klassieke muziek op latere leeftijd. De muziekdocenten vertellen dat sommige kinderen zeer positief reageren op de voor hen tot dan toe onbekende muziek. De leerlingen vragen weleens om bandjes van de muziek die in de lessen behandeld wordt. Soms gaan ze deze muziek zelfs kopen. Zo vertelde een muziekdocent dat een eigenaar van een platenzaak signaleerde dat er veel vraag was om een plaat met "Hary Janos" van Kodály in de periode dat dit muziekstuk in de Muziekluisterlessen aan bod kwam. Wanneer de behandelde muziek op de radio werd uitgevoerd, werd dit enthousiast in de les gemeld. Een ander sprekend voorbeeld is gegeven door de educatief leider van Opera SKON: de leerlingen van een basisschool in de Bijlmer waren zo enthousiast over de uitvoering van Die Zauberflöte, dat ze deze opera zelf hebben ingestudeerd en opgevoerd.

Ondanks de signalen dat de Muziekluisterlessen bij sommige kinderen belangstelling opwekt voor klassieke muziek, zijn de verwachtingen over een effect op lange termijn niet erg hoog gespannen. Men is in de eerste plaats sceptisch omdat de eventuele, door de Muziekluisterlessen opgewekte, belangstelling voor klassieke muziek veelal geen weerklank vindt bij de ouders. In 1982 organiseerde de Muziekcommissie de actie "Neem je ouders mee naar een echt concert". Er werd een serie van drie concerten samengesteld die aantrekkelijk waren voor een breed publiek. De ouders van de Amsterdamse lagere schoolleerlingen konden tegen een zeer lage abonnementsprijs intekenen op deze kennismakingsconcerten. Dit aanbod werd bekend gemaakt door middel van folders en affiches via de lagere scholen en gepropagandeerd in de Muziekluisterlessen. Er bleek veel belangstelling voor te zijn. Naar aanleiding hiervan vertelt het Hoofd publiciteit/pr van het Nederlands Philharmonisch Orkest: "Het is niet onderzocht, maar je kon met het blote oog zien dat slechts een beperkt deel van de scholieren en hun ouders bereikt waren. Ik had het gevoel dat het vooral om Montessori- en Daltonkinderen ging." De zakelijk leider van Scapino vertelt dat in evaluerende enquêtes door Scapino is gevraagd of de kinderen ook hun ouders zouden meenemen naar een balletvoorstelling. Bij sommige kinderen kwam het voor dat ze, alhoewel ze erg enthousiast over de voorstelling waren, deze vraag toch met 'nee' beantwoordden. Aan de namen op de formulieren was te zien dat het hierbij vaak om allochtone kinderen ging. Wanneer een kind thuis niet wordt gestimuleerd in de eventuele, door de Muziekluisterlessen opgewekte, interesse voor klassieke muziek, dan zal deze belangstelling wellicht snel wegebben. Daarnaast wordt door enkele sleutelfiguren verondersteld dat belangstelling voor klassieke muziek veelal pas na het dertigste levensjaar ontstaat. Wanneer

iemand alleen in de hoogste klassen van het primair onderwijs met deze muziek wordt geconfronteerd en er dan weinig belangstelling voor op kan brengen, is de kans gering dat ze daar zo'n twintig jaar later nog wat mee gaan doen. Een argument om de Muziekluisterlessen desondanks op deze jonge leeftijd aan te bieden, ligt in het gegeven dat kinderen in de latere puberteitsjaren nog veel minder ontvankelijk zijn voor klassieke muziek. Bovendien kan deze leeftijdsgroep, omdat ze uitzwermen over allerlei opleidingen in het voortgezet onderwijs, niet zo massaal worden bereikt als met de huidige opzet mogelijk is. Andere factoren die als zeer belangrijk voor het uiteindelijke effect van de Muziekluisterlessen gelden, zijn: de individuele muzikale aanleg, de kwaliteiten van de muziekdocent en het overige muziekonderricht dat eventueel wordt gevolgd.

3.8. Het unieke karakter van de Muziekluisterlessen

Het vak Muzikale Vorming is al sinds de eerste onderwijswet van de Bataafse Republiek verplicht gesteld voor het primair onderwijs. Toch heeft het nooit in kwalitatieve, noch in kwantitatieve zin de door de wetgever toegedachte plaats gekregen. Dit wordt onder andere toegeschreven aan het feit dat binnen het onderwijs de nadruk sterk wordt gelegd op de cognitieve vakken, waardoor de expressievakken veelal als sluitpost worden beschouwd. Een extra belemmerende factor voor de ontwikkeling van muziekonderwijs is bovendien dat de deskundigheid van de onderwijsgevenden op het terrein van de muzikale vorming achter blijft bij de deskundigheid van dezelfde onderwijsgevenden op andere terreinen van de kunstzinnige vakken (tekenen, handvaardigheid en textiel). Dit is het gevolg van de relatieve moeilijkheidsgraad van het vak muziek. Leerkrachten moeten in hun opleiding aan de pedagogische academies worden voorbereid op het geven van muzikale vorming, maar omdat ze zelf veelal nauwelijks muziekonderricht hebben genoten in hun vooropleiding kunnen ze niet voldoende kwaliteit op dit terrein ontwikkelen. Veel leerkrachten ontbreekt het daarnaast aan de benodigde muzikaliteit. Tot slot lopen de ontwikkelingen van vakinhouden en methoden van muzikale vorming niet parallel met de veranderende opvattingen over doelen en werkwijze in het onderwijs (Pais e.a., 1980).

Om de slechte situatie van het muziekonderwijs in het primair onderwijs te verbeteren zijn er in de loop der tijd diverse beleidsmaatregelen genomen. Vanaf begin jaren '60 zijn speciale opleidingen aan de conservatoria ontwikkeld die vakdocenten schoolmuziek afleveren. Deze docenten kunnen binnen het primair onderwijs worden ingeschakeld om muzieklessen te verzorgen. Vanaf het einde van de jaren '70 worden vakdocenten steeds meer ingeschakeld als muziekconsulenten die, middels applicatiecursussen of het aanbieden van cursusprogramma's voor de leerlingen, ondersteuning bieden aan de onderwijsgevenden. Deze ondersteuningstaken zijn ondergebracht bij onderwijsbegeleidingsdiensten of instellingen voor kunstzinnige vorming.

Uit een recent onderzoek naar de kwaliteit van het muziekonderwijs op de basisscholen blijkt dat op 28% van de onderzochte scholen een vakleraar is aangesteld en dat 14% van de scholen wordt begeleid door een muziekconsulent. Volgens dit onderzoek is de inzet van vakleraren een van de belangrijkste factoren is om tot kwalitatief goed muziekonderwijs te komen. Slechts twee van de 79 onderzochte scholen voldoen aan de kwalificatie 'goed', 42% wordt met 'voldoende' beoordeeld, 41% met 'twijfelachtig' en 15% met 'onvoldoende/slecht'. Als één van de redenen voor de teleurstellende kwaliteit van het muziekonderwijs wordt aangegeven dat leerlingen niet of nauwelijks van gedachten wisselen over de kwaliteit, de functies of bedoelingen van muziek (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991, p.28 en 18).

Activiteiten gericht op systematisch en gericht luisteren naar muziek komen weinig voor in het primair onderwijs. Met het Periodiek Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau in 1989 is geconstateerd dat in de hogere leerjaren van de basisschool gemiddeld één uur per week aan muziek wordt besteed. Deze tijd wordt met name ingevuld met het zingen van liedjes. Dit gebeurt de helft van de tijd, terwijl slechts 12% van de tijd wordt besteed aan 'muziek beluisteren en bespreken' (Van Weerden, 1991, p.42).

In veel plaatsen in Nederland verzorgen instellingen voor kunstzinnige vorming speciale muziekvoorstellingen voor groepen uit het primair onderwijs, die op school of in een daarvoor gehuurde zaal plaats vinden. Veelal wordt daarbij begeleidend lesmateriaal geleverd en soms verzorgt een externe docent één of twee lessen die de kinderen op het concert voorbereiden. Het Centrum voor Kunstzinnige Vorming in Den Haag biedt bijvoorbeeld een viertal concerten, twee muziektheaterprodukties en één balletvoorstelling aan voor de bovenbouw van het basisonderwijs, begeleid met lesbrieven (Centrum voor Kunstzinnige Vorming, 1991). In Haarlem wordt de bovenbouw een tweetal klassieke concerten aangeboden begeleid met lesmateriaal en een demonstratieles door een musicus. (Gemeente Haarlem, 1992). Omdat het aanbod van schoolconcerten sterk varieert per plaats is het moeilijk aan te geven op welke schaal er in Nederland concerten worden bezocht door groepen uit het primair onderwijs. Daar schoolconcerten veelal een zeer gering onderdeel vormen binnen het totale pakket aan activiteiten dat door instellingen voor kunstzinnige vorming wordt aangeboden, kunnen we er echter vanuit gaan dat klassikaal bezoek aan concerten slechts zeer incidenteel plaatsvindt.

Wanneer we de Amsterdamse Muziekluisterlessen vergelijken met het reguliere muziekonderwijs binnen het primair onderwijs kunnen er een viertal conclusies worden getrokken.
Ten eerste is het kenmerkend voor de Muziekluisterlessen dat ze worden gegeven door vakdocenten. Dit was tot het midden van de jaren zestig een unieke situatie. Vanaf die tijd worden ook elders in Nederland vakdocenten voor muziekonderwijs in het primair onderwijs ingeschakeld, maar dit gebeurt op beperkte schaal.
Een tweede bijzondere omstandigheid is dat de Muziekluisterlessen kant en klaar worden aangeboden. Hierdoor kunnen de scholen hun kinderen kwalitatief goed muziekonderwijs bieden zonder dat ze er zelf veel energie in hoeven steken. Elders in Nederland zijn er ook mogelijkheden om externe ondersteuning te krijgen bij het verzorgen van muzieklessen, maar hierbij wordt meestal een veel grotere inzet van de klasseleerkracht verwacht. Leerkrachten kunnen niet altijd voldoen aan deze eisen, omdat ze hun handen al vol hebben aan de reguliere onderwijstaken en omdat het hun veelal ontbreekt aan de benodigde muzikale vaardigheden of interesse. Met de Muziekluisterlessen zullen daarom relatief meer scholen worden bereikt dan met de ondersteuning van muziekonderwijs zoals die elders in het land wordt aangeboden.
Ten derde is aan elke serie Muziekluisterlessen een bezoek aan een muziekuitvoering verbonden. Op andere plaatsen in Nederland worden er ook schoolconcerten georganiseerd, maar dit vindt veel incidenteler plaats dan in Amsterdam. Bovendien worden deze schoolconcerten niet zo grondig voorbereid als bij de Muziekluisterlessen het geval is, waardoor ze wellicht minder indruk maken.
De vierde en laatste bijzonderheid geldt de inhoud van de lessen. De Muziekluisterlessen zijn gericht op het leren luisteren. We hebben gezien dat in het reguliere muziekonderwijs zeer weinig aandacht wordt besteed aan deze vorm van cultuureducatie.

3.9. Conclusies

Uit de analyse van de ontwikkelingen rond de Muziekluisterlessen blijkt dat er in de afgelopen jaren veel veranderd is in de opzet van deze lessen. Het heeft lang geduurd voordat de huidige vorm gevonden was. Bij de aanvang in 1952 werden er nog geen concerten uitgevoerd ter afsluiting van de lessen. Hier kwam al gauw verandering in, omdat de organisatoren van deze lessen het van groot belang achtten dat de schooljeugd de gelegenheid werd geboden om in ieder geval één keer in hun leven een echt concert te bezoeken. Het organiseren van deze concerten gaf problemen omdat veel orkesten niet waren ingesteld op het spelen voor een jeugdig en daardoor rumoerig publiek. Deze ordeproblemen waren voor een deel te wijten aan het grootschalige karakter van de concerten en de gebrekkige kwaliteit van de voorbereidende muzieklessen. De Muziekluisterlessen werden na het overlijden van de supervisor in 1971 en door het gebrekkig functioneren van de Schoolkunstcommissie nauwelijks inhoudelijk begeleid, waardoor de kwaliteit afnam. Bovendien bleek de door de muziekdocenten gehanteerde didactiek sterk verouderd. Deze knelpunten leidden ertoe dat de belangstelling vanuit de scholen voor de Muziekluisterlessen sterk daalde.

In 1976 werd er een Muziekcommissie in het leven geroepen die nieuwe impulsen moest geven aan de Muziekluisterlessen. Deze commissie bracht in samenwerking met enkele, vernieuwing nastrevende, muziekdocenten een groot aantal verbeteringen tot stand. In het programma van de slotconcerten werden muziektheateruitvoeringen opgenomen en de uitvoeringen gingen op een veel kleinere schaal plaatsvinden. Daarnaast werden er extra activiteiten als repetitiebezoeken, bewegingslessen en bezoeken van instrumentalisten in de klas in het lessenprogramma ingelast. De kwaliteit van de lessen werd sterk verbeterd door het ontwikkelen van lesmateriaal waarin veel aandacht werd besteed aan verwerkingsopdrachten waardoor de leerlingen de muziek actief konden beleven. Zowel met de programmering van de slotconcerten als met het lesmateriaal werd gezocht naar aansluiting bij de belevingswereld van het 11/12-jarige kind. Met al deze veranderingen is de doelstelling van de Muziekluisterlessen geëvolueerd van het kennis laten maken met klassieke muziek en concertbezoek door passief luisteren, naar het belangstelling en begrip opwekken voor muziek die niet tot de dagelijks leefwereld van de kinderen behoort door actieve beleving van deze muziek.

De genoemde veranderingen en het gegeven dat men structureel is gaan samenwerken met muziekinstellingen die zich richten op jeugdig publiek, hebben ertoe geleid dat ordeproblemen afnamen en dat het aantal aanmeldingen voor de Muziekluisterlessen enorm is toegenomen. Het is echter niet gelukt om de Muziekluisterlessen te integreren in het lessenprogramma van de participerende scholen. Dit lijkt vooral het gevolg van het ontbreken aan gekwalificeerde muziekdocenten op de scholen en van de lage prioriteit die muziekonderwijs in het primair onderwijs krijgt.

De muzieklessen in de huidige vorm lijken in ieder geval als resultaat te hebben dat de leerlingen gerichter luisteren en kijken naar de voorbereide muziek(theater)uitvoering dan leerlingen die deze voorbereiding niet hebben gehad. Het is niet duidelijk wat de effecten op lange termijn zijn, maar hierover zijn de verwachtingen niet hoog gespannen. Evenals bij de Kunstkijkuren denken de betrokkenen dat stimulans van de ouders, de persoonlijke aanleg en de inzet en het enthousiasme van de muziekdocent en de klasseleerkracht belangrijke conditionerende factoren zijn. Daarbij speelt het muziekonderwijs dat naast de Muziekluisterlessen gevolgd is een rol. De geraadpleegde sleutelfiguren geven bovendien aan dat belangstelling voor andere muziek dan popmuziek, met name voor klassieke muziek, veelal pas op latere leeftijd ontstaat. Tegen die tijd

is de indruk die de Muziekluisterlessen hebben gemaakt wellicht al gesleten.

Met de Muziekluisterlessen wordt de basisschoolleerling tien muzieklessen aangeboden die gericht zijn op receptieve muziekbeleving en voorbereiden op een door de deelnemers te bezoeken slotconcert. Op basisscholen waar een speciale muziekdocent de muzieklessen verzorgt en waar ook één of meerdere muziekuitvoeringen op het programma staan, wordt hoogstwaarschijnlijk aandacht besteed aan receptieve muziekbeleving. In dergelijke onderwijssituaties zal de kwaliteit van de Muziekluisterlessen ruimschoots worden geëvenaard. Ook de scholen die gebruik maken van ondersteuningsmogelijkheden op muzikaal gebied van onderwijsbegeleidingsdiensten of instellingen voor kunstzinnige vorming kunnen een met de Muziekluisterlessen vergelijkbaar muziekonderwijs bieden. Dit laatste is echter pas sinds het eind van de jaren '70 mogelijk. Daarnaast vereist dit een bijdrage van de leerkrachten, die door gebrek aan vaardigheden en tijd veelal niet geleverd kan worden. Bovendien is bij deze activiteiten niet altijd een bezoek aan een muziekuitvoering opgenomen. Hieruit mogen we concluderen dat het heel goed mogelijk is dat er binnen het primair onderwijs muziekonderricht wordt gegeven dat kwalitatief gelijk of zelfs beter is dan hetgeen de Muziekluisterlessen te bieden heeft. Dit komt echter maar incidenteel voor en is afhankelijk van factoren als de prioriteit die de schoolleiding geeft aan muziekonderricht, de motivatie en muzikale kwaliteiten van de klasseleerkracht, de mogelijkheid om een vakdocent in te schakelen of gebruik te maken van deskundige ondersteuning en het aanbod van educatieve concerten in de regio.

Het Amsterdamse programma van de Muziekluisterlessen is een langlopend, grootschalig en geïnstitutionaliseerd aanbod van receptieve muzieklessen, waarmee een ongeselecteerd publiek wordt bereikt. Deze vorm van cultuureducatie uniek is voor Nederland. Daarmee creëert Amsterdam een situatie die bij uitstek geschikt is om de effecten van cultuureducatie in het onderwijs te meten. In het vervolg van dit verslag wordt ingegaan op de vraag of de Muziekluisterlessen de belangstelling voor klassieke muziek en concertbezoek op latere leeftijd bevorderen.

Hoofdstuk 4

Herinneringen aan de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen

De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vormen een zeer speciaal onderdeel binnen het primair onderwijs in Amsterdam. In de vorige twee hoofdstukken zijn de ervaringen van de organisatoren van deze lessen aan de orde gesteld. Dit hoofdstuk gaat in op de ervaringen van de mensen die deze lessen hebben gevolgd. In de telefonische enquête onder een doorsnee steekproef van de bevolking van Amsterdam is een grote hoeveelheid informatie verzameld. Het grootste deel van deze data wordt in de hoofdstukken zes en zeven geanalyseerd, waarbij een vergelijking wordt gemaakt tussen deelnemers en niet-deelnemers. Een deel van de vragen in de enquête betreft herinneringen aan de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen en zijn alleen beantwoord door respondenten die aangaven dat ze deze lessen hebben gevolgd (zie K- en M-vragen in Bijlage 4). Deze vragen betreffen frequentie en aard van de participatie, alsmede een aantal evaluatieve vragen. De antwoorden op het deel van de vragen dat ingaat op de herinneringen aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vormen de basis van dit hoofdstuk. Daarnaast zijn er vraaggesprekken gehouden met een tiental oud-leerlingen. Deze mensen zijn op grond van hun antwoorden in de enquête uitgekozen en nog eens telefonisch benaderd voor een nadere toelichting. Ook is er een groepsgesprek gehouden met een zestal kinderen die kort daarvoor Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen hadden gevolgd. Informatie uit deze gesprekken wordt als aanvulling op de gegevens uit de enquête gebruikt.

Dit hoofdstuk is als volgt ingedeeld. Eerst worden de steekproeven van oud-leerlingen van Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen behandeld. Vervolgens wordt ingegaan op de herinneringen aan en ervaringen met de Kunstkijkuren. Daarna komen de herinneringen aan en ervaringen met de Muziekluisterlessen aan de orde. Tot slot worden de ervaringen met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen met elkaar vergeleken.

4.1. Samenstelling steekproef van oud-leerlingen

Er hebben 1061 mensen meegewerkt aan de telefonische enquête. De gegevens die hiermee zijn verzameld, worden in de volgende hoofdstukken geanalyseerd. 415 respondenten woonden op 11/12-jarige leeftijd in Amsterdam, 282 mensen uit deze groep hebben aangegeven dat ze Kunstkijkuren hebben gevolgd. Dat wil zeggen dat 68% van degenen die in Amsterdam primair onderwijs hebben genoten, de Kunstkijkuren heeft gevolgd. Dit percentage stemt niet overeen met wat verwacht mocht worden. Bij de aanvang van het onderzoek werd uitgegaan van de door het Bureau Servicetaken Onderwijs aangeleverde informatie dat ca. 80% van de Amsterdamse scholen jaarlijks deelneemt aan de Kunstkijkuren. Uit de statistieken van het Bureau van Statistiek der Gemeente Amsterdam blijkt echter dat het percentage deelnemers in de periode die het onderzoek bestrijkt in feite lager ligt. Op basis van de gegevens over deelname aan de Kunstkijkuren in de periode 1963 tot en met 1986, de periode die het

onderzoek bestrijkt omdat alleen mensen in de leeftijd van 18 tot en met 40 jaar zijn ondervraagd, blijkt dat ongeveer 46% van de Amsterdamse kinderen jaarlijks heeft deelgenomen aan de Kunstkijkuren (zie Bijlage 2)[1].

De verklaring voor het feit dat er veel meer oud-kunstkijkuurdeelnemers zijn geteld dan op basis van de Amsterdamse statistieken verwacht mocht worden, kan worden gezocht in het volgende. Het is mogelijk dat in de steekproef van oud-deelnemers personen zitten die wel in het primair onderwijs naar een museum zijn geweest, maar niet in het kader van de Kunstkijkuren. Dit komt in Amsterdam veelvuldig voor. De beantwoording van de vraag naar het aantal museumbezoeken in het kader van de Kunstkijkuren geeft grond aan deze veronderstelling. Zo geeft 25% van de oud-kunstkijkuurleerlingen aan minder dan vijf keer met de Kunstkijkuren naar een museum te zijn geweest. Dit is beduidend minder dan de tien keer die men eigenlijk zou moeten opgeven en wijst erop dat het hier niet om de Kunstkijkuren gaat. Het is ook mogelijk dat in de steekproef van oud-deelnemers personen zijn meegeteld die de Kunstkijkuren hebben gevolgd in het voortgezet onderwijs. Bij de bezochte musea worden musea die niet participeerden in het kunstkijkuurprogramma voor het primair onderwijs, maar wel in het museumlessenprogramma voor het voortgezet onderwijs regelmatig genoemd: het Tropenmuseum door 28%, het Allard Pierson Museum door 7%, het NINT door 10%. Het valt op dat het Tropenmuseum vaker wordt genoemd dan de andere twee musea. Dit museum is echter niet vaker bezocht in het kader van de museumlessen voor het voortgezet onderwijs. Het Tropenmuseum maakte kennelijk de meeste indruk of is vaker klassikaal bezocht buiten de Kunstkijkuren. Daarnaast noemt 19% een ander museum dat niet was voorgecategoriseerd in de vragenlijst.

De drie musea die participeren in het kunstkijkuurprogramma worden niettemin verreweg het meest frequent genoemd: het Rijksmuseum door 92%, het Stedelijk Museum door 84% en het Rijksmuseum Vincent van Gogh door 47%. Omdat dit laatste museum pas sinds 1973 in het programma is opgenomen, is het begrijpelijk dat dit museum minder vaak is genoemd.

De Muziekluisterlessen zijn door 132 respondenten gevolgd, dit is 32% van de respondenten die in Amsterdam op een lagere- of basisschool hebben gezeten. Dit percentage is minder dan we op basis van de Amsterdamse statistieken konden verwachten. Die duiden namelijk op een jaarlijkse deelname van ongeveer 43% van de 11/12-jarige Amsterdammers.
Van de oud-muziekluisterlesleerlingen geeft 18% aan minder dan vijf lessen te hebben gevolgd. Bij de vraag naar de uitvoeringszaal waar men in het kader van de Muziekluisterlessen is geweest, noemt iedereen een concertzaal waar de slotconcerten daadwerkelijk plaatsvonden.

Een verklaring voor het feit dat de steekproef van oud-muzieklesleerlingen, in tegenstelling tot die van de oud-kijkuurleerlingen, kleiner is dan mocht worden verwacht, wordt geboden door de

---

[1] Het door het Buro Servicetaken Onderwijs opgegeven deelnamepercentage blijkt dus sterk af te wijken van het percentage dat uit de Amsterdamse statistieken naar voren komt. Dit komt doordat er met verschillende eenheden wordt gerekend: het percentage uit de Amsterdamse statistieken is gebaseerd op individuele deelnemers, terwijl het Buro Servicetaken Onderwijs uitgaat van deelnemende scholen. Sommige scholen hebben meerdere bovenbouwgroepen, waarvan ze jaarlijks een deel laten meedoen. Omdat groep 7 en 8 (en soms ook groep 6) in één klas bij elkaar zitten, komen op deze wijze uiteindelijk toch alle leerlingen aan bod, alleen niet allemaal op 11/12 jarige leeftijd. Hierdoor kan er een hoger percentage deelnemende scholen dan deelnemende 11/12 jarigen worden geteld. Omdat de gegevens uit de rapporten van het Bureau van Statistiek der Gemeente Amsterdam de meest adequate vergelijkingsmogelijkheid bieden (dit betreft de onderzoeksperiode en gaat uit van individuen in plaats van scholen), hanteren we dit als referentiepunt.

in Hoofdstuk 3 beschreven geschiedenis van de Muziekluisterlessen. Daar is aangegeven dat de belangstelling voor deze lessen door een zwak inhoudelijk beleid en de verouderde didactiek vanaf ongeveer 1975 sterk afnam en pas omstreeks 1982, na invoering van een groot aantal verbeteringen, weer aantrok. In de Amsterdamse statistieken is inderdaad een lichte daling in deelname vanaf 1974 te bespeuren. Het grote verschil in aantal oud-muzieklesleerlingen en oud-kunstkijkuurdeelnemers is hiermee echter niet afdoende verklaard. Waarschijnlijk kan men zich de Kunstkijkuren beter herinneren dan de Muziekluisterlessen, omdat men met de Kunstkijkuren wekelijks een uitstapje buiten school maakt, terwijl de Muziekluisterlessen gewoon op school plaatsvinden en slechts één uitstapje buiten school kennen.

Veel respondenten hebben beide programma's gevolgd; van degenen die aan de Muziekluisterlessen deelnamen, volgde 88% ook Kunstkijkuren en van de degenen die Kunstkijkuren volgden, heeft 41% ook aan de Muziekluisterlessen deelgenomen. Veel scholen tekenen kennelijk op beide programma's in. Bovendien geeft 17% van de oud-kijkuurleerlingen en 43% van de oud-muzieklesleerlingen op dat ze meer dan vijftien lessen hebben gevolgd. Dit zijn waarschijnlijk mensen die meerdere keren een cyclus van Kunstkijkuren en/of Muziekluisterlessen volgden. In de vraaggesprekken met vertegenwoordigers uit het onderwijs bleek dat sommige scholen hun kinderen meerdere schooljaren achter elkaar aan deze lessen laten meedoen.

4.2. Terugblik op de Kunstkijkuren

Bijna de helft van degenen die de Kunstkijkuren hebben gevolgd, begon spontaan over deze lessen te vertellen nog voordat ze in de vragenlijst ter sprake kwamen. Het werd bij de opzet van het onderzoek van belang geacht te weten te komen hoeveel mensen zich de betreffende lessen spontaan herinneren. Daarom werd op dit punt met twee verschillende versies van de vragenlijst gewerkt: in de ene versie gingen de vragen over de Muziekluisterlessen vooraf aan die over de Kunstkijkuren, in de andere versie was het andersom. Het blijkt dat het verschil in volgorde geen effect had op de opgave van deelname aan de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen voordat deze lessen ter sprake kwamen.

4.2.1. Spontane herinneringen

In de enquête is gevraagd wat men zich nog van de Kunstkijkuren kan herinneren. De antwoorden op deze vraag werden niet gestuurd; het gaat hier dus om spontane herinneringen aan de inhoud van de lessen. Wel werden de antwoorden zoveel mogelijk in voorgecategoriseerde antwoorden ondergebracht. In Tabel 4.1 is weergegeven hoe deze vraag is beantwoord. Men kon meerdere oordelen naast elkaar geven zodat het totaal boven de 100% komt. Uit deze tabel is af te lezen dat de drie meest typerende aspecten van de Kunstkijkuren (inleidende les op school, op de grond zitten in het museum en de kijkuurdocent was niet de eigen leerkracht) door ongeveer 40% van de oud-kijkuurleerlingen zijn genoemd. Een klein deel weet zich niets te herinneren. De helft van de respondenten heeft herinneringen die niet in deze voorgecategoriseerde antwoorden zijn te plaatsen. Uit een nadere beschouwing van deze antwoorden blijkt dat 20% van de oud-kijkuurleerlingen hier een globale beschrijving van de gevolgde museumlessen geeft, waarbij herhaaldelijk wordt aangegeven dat men werd rondgeleid terwijl de kunstwerken werden toegelicht, dat er werd gevraagd naar je eigen mening, dat men met de bus naar het museum ging of dat de museumbezoeken wekelijks plaats vonden.

Daarnaast zijn er respondenten (6%) die hier aangeven welk museum het interessantst was of juist niet leuk werd gevonden. Hierop komen we later terug. Anderen vertellen dat er op school werd ingegaan op de museumlessen (10%). Bijvoorbeeld door er in de klas over na te praten of door verwerkingsopdrachten als: een tekening maken, een opstel schrijven of het lezen van kunstboeken. De overige oud-kijkuurleerlingen spreken bij het weergeven van de herinneringen aan de Kunstkijkuren meteen een oordeel uit over deze lessen. Bij 6% van de respondenten is dat spontane oordeel negatief. Zij vonden de museumlessen "saai", "vervelend", "langdradig", "niet leuk gebracht", "onbegrijpelijk" of "niet gericht op de belevingswereld van kinderen". Er zijn echter meer respondenten (11%) die spontaan aangeven juist zeer positieve herinneringen aan de Kunstkijkuren te hebben. Deze mensen noemen de museumlessen meestal "leuk", maar ook regelmatig "leerzaam", "boeiend" of "interessant". Deze laatste kwalificaties worden onder meer toegelicht met opmerkingen als: "je werd gedwongen om goed te kijken, alles was heel echt" ; "het was voor mij de eerste keer"; "er werd uitgebreid gediscussieerd over een kunstwerk"; "er werden interessante verhalen verteld"; "je kreeg een goede uitleg" en "de lessen waren begrijpelijk in elkaar gezet".

TABEL 4.1: Herinneringen aan de Kunstkijkuren

weet niets meer	5%	
er was een inleidende les op school	38%	
we gingen op de grond zitten rond een schilderij	38%	
de docent was niet de eigen leerkracht	40%	
globale beschrijving	20%	
beoordeling bezocht museum	6%	
lessen werden op school verwerkt	10%	
spontaan negatief oordeel	6%	
spontaan positief oordeel	11%	N=282

4.2.2. Oordelen over de Kunstkijkuren

Er is in de enquête ook expliciet gevraagd naar oordelen over de Kunstkijkuren. Tabel 4.2 geeft de frequentieverdeling over deze oordelen aan. De Kunstkijkuren werden door de oud-leerlingen vooral als een leuke onderbreking van de lessen gezien (77%) en over het algemeen niet saai gevonden. 62% noemt de Kunstkijkuren leerzaam en de helft beschouwt deze lessen achteraf als een geheel nieuwe ervaring. Uit de opmerkingen bij de categorie anders blijkt dat de oordelen over deze lessen sterk uiteen lopen. Een deel van de oud-leerlingen (8%) is ronduit positief. Men vond de Kunstkijkuren meestal "leuk". Daarnaast worden herhaaldelijk oordelen gegeven als "afwisselend', "spannend", "indrukwekkend", "stimulerend" en "nuttig". Een respondent zegt "heel fijn dat het er was", een ander stelt "anders was ik nooit in die musea geweest". Daartegenover staan bijna evenveel respondenten die een negatief oordeel formuleren. Deze mensen vertellen dat de lessen er niet in slaagden hen voor kunst te interesseren. Hierbij geven ze veelal aan dat ze er toen te jong voor waren. Volgens hen heeft het organiseren van kunstbeschouwingslessen voor kinderen van die leeftijd weinig zin: "het werd te veel opgedrongen" of "het werd als een verplichting beschouwd". Daardoor hadden deze lessen soms een averechts effect: "ik heb er een jarenlange afkeer van het Stedelijk en het Rijksmuseum aan overgehouden" of "ik zag erg op tegen de museumlessen, daardoor ben ik later nooit naar een museum gegaan". In een aanvullend vraaggesprek licht een 35-jarige econometriste dit averechtse effect als volgt toe: "Het stond me tegen dat je daar zo nodig

belangstelling voor moest hebben. Je mocht niet hollen of hardop spreken in het museum. Ik vond de sfeer in de musea te plechtstatig en niet uitnodigend om nog eens terug te komen." De overige oud-leerlingen geven met het door henzelf geformuleerde oordeel aan dat hun mening over de Kunstkijkuren afhankelijk is van het museum waarin de lessen plaatsvonden. In de antwoorden bij de vraag naar herinneringen aan de Kunstkijkuren was dit ook al naar voren gekomen. Sommige respondenten hadden een duidelijke voorkeur voor het aanbod in het Rijksmuseum en spreken een aversie uit tegen de moderne kunst in het Stedelijk. Anderen geven juist aan dat ze zich sterk door het werk in het Stedelijk of het Van Goghmuseum voelden aangesproken.

TABEL 4.2: Oordelen over de Kunstkijkuren

leerzaam	62%	
een leuke onderbreking van de gewone lessen	77%	
saai	16%	
een geheel nieuwe ervaring	54%	
positief oordeel	9%	
negatief oordeel	8%	
oordeel afhankelijk van bezocht museum	5%	N=282

De discrepantie in voorkeuren voor een bepaald museum komt ook naar voren in het gesprek met de kinderen die onlangs Kunstkijkuren hebben gevolgd. Hierbij geven twee meisjes een sterke voorkeur aan voor het Stedelijk Museum. De een motiveert dit met: "Ik vond het Stedelijk het leukste, vooral Karel Appel. Ik dacht eerst dat kan ik ook maken, maar toen heb ik geleerd dat ze vanuit hun gevoelens schilderen". De ander zegt: "Het Stedelijk was leuk door de moderne stoelen, lampen en andere meubels. Stoelen waar je nauwelijks op kan zitten, echt raar"[2]. Een ander meisje is erg onder de indruk van het Van Goghmuseum: "Ik vond de kleuren van die schilderijen zo mooi". Twee jongens vinden juist het Rijksmuseum het mooist omdat hetgeen ze daar zagen meer herkenning bood. Eén van hen vertelt enthousiast dat hij nou eindelijk de Nachtwacht heeft gezien, waarover hij al zoveel had gehoord van zijn broer die vorig jaar met de Kunstkijkuren naar het Rijksmuseum was geweest. Ook de aanvullende interviews met volwassen oud-kijkuurleerlingen wijzen op zeer uiteenlopende meningen over de bezochte musea. De één zegt: "Ik vond het Rijksmuseum altijd een beetje griezelig, enge schilderijen. Het Stedelijk was vrolijker en er zaten meer verhalen achter de schilderijen. Je kon er wat bij bedenken en er dingen in zien. Dat sprak me toch meer aan als kind". Terwijl een ander vertelt: "Ik werd erg aangesproken door de schilderijen in het Rijksmuseum. Ze waren zo groot, je werd er als het ware in opgezogen. De statigheid van het gebouw maakte ook een grote indruk op mij". Een oud-leerling die ook het meest door het Rijksmuseum werd geraakt, zegt: "Het Stedelijk vond ik zo gezocht, is dat nou kunst. De schilderijen in het Rijksmuseum kon ik veel makkelijker associëren met kunst dan een of ander gietijzeren ding in het Stedelijk Museum. Het Stedelijk Museum had meer iets weg van een lunapark, leuk maar gek".

[2] Zij had een tentoonstelling van de vormgever Borek Sipek gezien.

4.2.3. Kunstwerken of kunstenaars waarvan men onder de indruk raakte

De variatie in voorkeur voor een bepaald museum blijkt ook uit de antwoorden op de in de enquête gestelde vraag of men tijdens de Kunstkijkuren erg onder de indruk is geraakt van een bepaald kunstwerk of kunstenaar. Bij ruim de helft van de respondenten was dit het geval. Alhoewel sommige respondenten zowel moderne als oude kunstwerken noemen, blijkt men toch vaak een duidelijke voorkeur voor één van beide soorten kunst te hebben. De schilderijen en kunstenaars in het Rijksmuseum blijken het meest indrukwekkend. Deze worden door 29% van de oud-kijkuurleerlingen aangegeven. Rembrandt wordt hierbij het meest genoemd; door 23%, waarvan meer dan de helft de Nachtwacht noemt. Andere schilderijen van Rembrandt die met name worden genoemd zijn: het Joodse Bruidje, een portret van zijn moeder en de Anatomische les. Andere 16e- en 17e-eeuwse schilders die herhaaldelijk worden aangegeven zijn: Johannes Vermeer, Frans Hals, Jan Steen en Jeroen Bosch. De laatste is echter niet in het Rijksmuseum te vinden, maar wellicht herinnert men zich Jeroen Bosch-achtige taferelen. Sommige mensen weten de naam van de schilder niet meer en geven een beschrijving, bijvoorbeeld: "een schilderij van een zwaan die haar eieren verdedigt tegen een hond" of "veldslagen in miniatuur". Ook het poppenhuis in het Rijksmuseum wordt herhaaldelijk als indrukwekkend naar voren gebracht.

Moderne kunstenaars als Dali, Escher, de pointillisten en de impressionisten, met name Van Gogh (16x), zijn ook meerdere malen genoemd. Vertegenwoordigers van het pointillisme en impressionisme treft men vooral in het Van Goghmuseum aan. Dali en Escher zijn echter in geen van de drie musea, die met de Kunstkijkuren worden bezocht, te bezichtigen.
De kunstwerken uit het Stedelijk Museum blijken iets minder vaak aan te slaan dan het aanbod in het Rijksmuseum. Slechts 19% van de respondenten noemt een kunstwerk uit het Stedelijk Museum indrukwekkend. Vooral de installatie 'The Beanery' van Kienholtz, door de respondenten meestal "het klokkencafé" genoemd, wordt regelmatig aangehaald (17x)[3]. Dit werk maakte op een oud-leerlinge zelfs zo'n grote indruk dat ze erover droomde. "We waren helemaal gek van dat café, het was zo eng allemaal, we durfden er eigenlijk allemaal niet in maar jutten elkaar op om dit toch te doen. Het maakte zo'n indruk, die enge koppen en alles was heel stoffig, dat ik er nog nachten over droomde. Andere kunstenaars en werken uit het Stedelijk die meerdere malen worden genoemd, zijn: Picasso (7x), 'Who's Afraid of Red, Yellow and Blue III' van Newman (6x), 'Man met viool' van Chagal (5x) en Stella (2x). Daarnaast worden er allerlei kunstwerken uit het Stedelijk omschreven die vooral indruk maakten omdat men ze grappig of vreemd vond. Bijvoorbeeld: "leeggeknepen tubes", "kubussen met geluid waar je tegen aan mocht rammen", "bewegend voorwerp met etensresten", "een Amerikaans beeld met een vlag", "een kunstwerk met kapotte violen", "een groot gebakken ei", "een volgepropt kastje met glas ervoor", "een hoop bladeren met een afdruk van een vrijend paartje dat tot een hoop gegiechel leidde", "een bak met papierknipsels", "een kubus waar je doorheen kon kruipen" en "slierten waar je doorheen kon lopen".

4.2.4. Oordelen over de sfeer tijdens de lessen

In de enquête is ook gevraagd wat men van de sfeer tijdens de Kunstkijkuren vond. Tabel 4.3 laat de beantwoording van deze vraag zien. Uit de antwoorden blijkt dat de sfeer tijdens de

---

[3] Deze installatie stond lange tijd (van begin jaren '70 tot eind 1991) opgesteld in het Stedelijk Museum.

lessen door bijna de helft van de respondenten als rustig is ervaren. Een kwart noemt de sfeer gewoon en 15% bestempelt de sfeer als een rotzooitje. Respondenten die hun mening over de sfeer zelf formuleren geven veelal te kennen dat het niet echt een rotzooitje was, maar dat de sfeer "lacherig", "melig", "jolig" of "rommelig" was. Een respondent geeft aan dat naaktschilderijen voor de nodige hilariteit zorgden. Daarnaast werden de lessen soms chaotisch omdat de kinderen werden afgeleid door andere zaken om hen heen. Slechts twee respondenten geven aan dat het er tijdens de Kunstkijkuren zeer gedisciplineerd aan toe ging.

TABEL 4.3: Sfeer tijdens de Kunstkijkuren

rustig, iedereen deed mee	48%	
gewoon, sommigen deden niet mee, maar anderen wel	23%	
een rotzooitje	15%	
anders	14%	N=282

4.2.5. Oordelen over de kunstkijkuurdocent

De oordelen over de kijkuurdocent zijn in Tabel 4.4 weergegeven. Bijna een kwart van de respondenten weet zich de docent niet meer voor de geest te halen en 6% meent dat het de eigen leerkracht was. Van degenen die zich de kijkuurdocent wel kunnen herinneren, vond het grootste deel hem of haar boeiend (28%) of gewoon (20%). Uit een nadere analyse van de zelf geformuleerde oordelen blijkt dat ook de meningen over de kijkuurdocent sterk uiteen kunnen lopen. 7% van de oud-kijkuurleerlingen heeft een uiterst positieve herinnering aan de docent. Men noemt hem of haar "aardig", "geduldig", "goed voorbereid", "had er verstand van", "serieus", "interessant", "capabel", "perfect" of gewoon "goed" en geeft daarbij te kennen dat de lessen daardoor indruk maakten en bleven hangen. Daarentegen geeft 5% een negatieve mening. Men noemt de kijkuurdocent soms streng, maar de meesten keuren de docent in sterke bewoordingen af: "een ontzettende stomme trut", "een nare man", "stoffig", "verschrikkelijk, we werden gedirigeerd en mochten geen vragen stellen", "vertelde te weinig", "had absoluut geen gezag", "heel gestressed" en "afstandelijk". Dat de houding van de kijkuurdocent heel bepalend kan zijn voor het effect van deze vorm van cultuureducatie wordt geïllustreerd in de interviews: "Ik ben bepaald geen tegenstander van dit soort lessen, maar de manier waarop de docent de lessen bracht, stond me zo tegen dat ik daarna niets meer van kunst moest hebben".

TABEL 4.4 Oordelen over de kunstkijkuurdocent

weet niet meer	22%	
was eigen leerkracht	6%	
een boeiende man of vrouw	28%	
een saaie man of vrouw	7%	
gewoon	20%	
een beetje vreemd	1%	
positief oordeel	7%	
negatief oordeel	5%	
beschrijving	5%	N=282

De overige, zelfgeformuleerde, antwoorden geven een beschrijving in plaats van een oordeel. Bijvoorbeeld: "het was een oud iemand", "echt zo'n mannetje van het museum", "ik moest een beetje aan haar wennen", "intrigerende kunstenaar met een pofbroek" of "een artistiek type met baard".

4.2.6. Leerervaringen

Op de vraag of men het gevoel heeft iets van de Kunstkijkuren te hebben opgestoken geeft 65% een bevestigend antwoord. Dit wordt geïllustreerd met: "ik heb geleerd dat er perspectief bestaat, ze toonden schilderijen met en zonder perspectief", "ik leerde zelf dingen in een schilderij ontdekken", "er werd ingegaan op de uitstraling van een schilderij, de functie van kleur bij het oproepen van emoties", "je leerde zowel oude als moderne kunst herkennen" en "er werd je kennis bijgebracht van wat er aan kunst en cultuur is". In de aanvullende gesprekken met oud-leerlingen vertelt een 22-jarige medewerkster van een reisorganisatie: "Als kind kom je toch niet echt op zo'n manier in een museum, die enkele keer dat je met je ouders gaat, loop je er zo maar doorheen. Nu werd er iets verteld bij een schilderij, waardoor je te weten komt dat er echt hele verhalen zitten achter zo'n schilderij". Dit meisje heeft later gekozen om eindexamen kunstgeschiedenis te doen en ze acht het niet onwaarschijnlijk dat de Kunstkijkuren een steentje hebben bijgedragen tot deze keuze. Een 37-jarige dansdocente die met de Kunstkijkuren voor het eerst in een museum kwam, zegt: "Ik was erg enthousiast, het was een kennismaking met oude meesters die door hun realisme erg tot mijn verbeelding spraken. Bovendien leerde je goed kijken; ik weet nu beter waar je op moet letten wanneer je naar een schilderij kijkt, dat maakt een bezoek aan een museum interessanter." Deze vrouw nam in haar tienerjaren de gewoonte aan om met haar vriendin eens een museum of galerie te bezoeken en ze meent dat ze hieraan door de bij deze lessen opgedane kennis, meer plezier kon beleven. "Ik had bijvoorbeeld geleerd dat je afstand van een schilderij moet nemen om het goed te kunnen bekijken".

Uit opmerkingen tijdens de telefonische enquête blijkt dat de Kunstkijkuren bij een aantal mensen interesse opwekten voor (moderne) kunst. Men zegt bijvoorbeeld: "je kreeg een idee van wat je boeiend vindt, dat werkt stimulerend", "deze lessen waren de basis voor latere ervaringen met beeldende kunst", "ik heb toen mijn hart verpand aan moderne kunst", "ik heb daarna meer belangstelling voor kunst gekregen", "je leerde dat je de moeite moest nemen om goed te kijken", "mijn voorkeur voor moderne kunst is toen ontstaan", "ik ben daarna mijn hele leven blijven nadenken over kunst" en "ik dacht dat musea saai waren, maar zag er toen veel voorwerpen die mijn interesse wekten".

Voor veel respondenten betekenden de Kunstkijkuren een belangrijke eerste kennismaking met beeldende kunst. Zo merkt een respondent op: "We werden ingeleid in een nieuwe wereld, er werd verteld waarom een schilderij werd gemaakt, dat was volkomen nieuw voor mij". Ook zijn er mensen die aangeven dat ze met hun ouders nooit naar een modern museum gingen en dat ze daar zonder de Kunstkijkuren nooit geweest zouden zijn. "Je zag dingen op een plaats waar je nooit kwam". Uit de antwoorden op de vraag in de enquête met wie men voor het eerst een museum bezocht, blijkt dat het museumbezoek in het kader van de Kunstkijkuren voor 55% van de oud-kijkuurleerlingen het eerste bezoek aan een museum was. De respondenten geven herhaaldelijk aan dat de Kunstkijkuren hun 'drempelvrees' voor musea weghaalden.
In de aanvullende gesprekken geven diverse oud-leerlingen aan dat ze door de Kunstkijkuren ontdekt hebben wat een museum is, dat je er zomaar naar binnen kan stappen en dat er een hoop te zien is wat de moeite waard is. Alhoewel ze dit niet met zekerheid kunnen zeggen,

denken ze wel dat ze hierdoor op latere leeftijd eerder op het idee kwamen om eens naar een museum te gaan. Uit de enquête blijkt dat 29% van de oud-kijkuurleerlingen die deze lessen volgden in de periode dat er museumpasjes werden verstrekt, gebruik hebben gemaakt van een dergelijk pasje om op korte termijn weer terug te komen in de met de Kunstkijkuren bezochte musea.

Een kwart van de oud-kijkuurleerlingen geeft tijdens de telefonische enquête in duidelijke bewoordingen aan dat de Kunstkijkuren een bijzondere leerervaring vormden. Daartegenover staat een beduidend geringer aantal mensen die kanttekeningen maken als "ik heb er verder niets mee gedaan", "ik ben alles weer snel vergeten, er moet meer aandacht aan besteed worden" en "ik heb er alleen voordeel van gehad bij het spelen van Triviant". Ook hierbij wordt regelmatig opgemerkt dat men zichzelf toen te jong vond om er echt iets aan te hebben. Dat het programma van de Kunstkijkuren over het algemeen toch als zinvol wordt ervaren blijkt ook uit het gegeven dat een ruime meerderheid van de ondervraagden (84%) vindt dat de Kunstkijkuren niet door andere activiteiten vervangen dienen te worden. Illustratief voor het belang dat aan deze lessen wordt toegekend, alhoewel men er zelf geen direct effect van kan rapporteren, is het volgende. In de telefonische enquête werd door verscheidene oud-kijkuurleerlingen verteld dat ze tegenwoordig als begeleidster van de kinderen aan de Kunstkijkuren deelnemen. Ze geven daarbij aan dat hen zelf niet veel meer is bijgebleven van deze lessen, maar dat ze de Kunstkijkuren nu heel interessant vinden en blij zijn dat hun kinderen deze lessen krijgen aangeboden. Slechts 3% van de respondenten geeft aan dat de Kunstkijkuren wat hen betreft afgeschaft kunnen worden en 13% is voor een gedeeltelijke verandering van het programma. Degenen die een gedeeltelijke verandering voorstaan, wensen een meer speelse benadering, een betere aansluiting bij de belevingswereld van het kind, meer uitleg, meer aandacht voor algemene culturele vorming, een betere voorbereiding op school of meer aandacht voor niet-kunstmusea. Slechts een enkeling stelt hele andere activiteiten voor als sport, milieukunde of beroepskeuzevoorlichting.

4.3. Terugblik op de Muziekluisterlessen

De Muziekluisterlessen werden door bijna de helft van de oud-muzieklesleerlingen ter sprake gebracht voordat daar in de enquête naar werd gevraagd.

4.3.1. Spontane herinneringen

Tabel 4.5 geeft weer hoe er op de vraag naar de herinneringen aan de Muziekluisterlessen is geantwoord. De twee meest typerende aspecten van de Muziekluisterlessen (er was een afsluitende muziekuitvoering en er werd muziek gedraaid en besproken in de klas) worden door meer dan de helft van de oud-muzieklesleerlingen genoemd. Dat de muziekdocent niet de eigen leerkracht was, wordt minder vaak verteld. Evenals bij de Kunstkijkuren weet 5% zich niets meer te herinneren. Bijna de helft van de respondenten heeft herinneringen die niet in de antwoordcategorieën zijn te plaatsen. Een deel van hen vertelt iets over het afsluitende concert. Hierbij valt op dat herhaaldelijk wordt aangegeven dat het Concertgebouw "groot en eng" was. Dit zal bij de meer kleinschalige zalen waar momenteel de afsluitende concerten worden gegeven geen rol meer spelen. Een kwart van de oud-muzieklesleerlingen beschrijft globaal wat er in de Muziekluisterlessen aan de orde werd gesteld. Ze herinneren zich bijvoorbeeld dat ze zelf instrumenten mochten bespelen; dat het verhaal achter het muziekstuk werd toegelicht; dat

werd uitgelegd dat bepaalde instrumenten personages uit het verhaal voorstelden; dat er componisten werden behandeld of dat er een tekst op een muziekstuk werd ingestudeerd zodat je de muziek op het concert herkende. Ook wordt er bij de herinneringen meteen een oordeel over de lessen uitgesproken. Het aantal oud-leerlingen dat spontaan een positief oordeel uitspreekt, is even groot als het aantal dat een negatief oordeel heeft. Respondenten met positieve evaluaties vonden het vooral leuk of indrukwekkend. Illustraties van negatieve evaluaties zijn: "het was vrij zware kost en het duurde te lang" , "ik had net popmuziek ontdekt en werd ineens lastig gevallen met klassieke muziek" of "we moesten luisteren of we het leuk vonden of niet".

TABEL 4.5: Herinneringen aan de Muziekluisterlessen

weet niets meer	5%	
we gingen naar een muziekuitvoering ter afsluiting van de lessen	60%	
er werd muziek gedraaid en over de instrumenten daarin verteld	54%	
de docent was niet de eigen leerkracht	38%	
beschrijving afsluitend concert	10%	
globale beschrijving	25%	
spontaan negatief oordeel	7%	
spontaan positief oordeel	6%	N=132

4.3.2. Oordelen over de Muziekluisterlessen

De beantwoording van de vraag naar expliciete oordelen over de Muziekluisterlessen zijn in Tabel 4.6 weergegeven. Uit deze tabel blijkt dat men gematigd positief is over deze lessen. Het negatieve oordeel dat de lessen saai waren wordt het minst gegeven (22%), maar ook de positieve oordelen (leerzaam en leuke onderbreking) worden slechts door een kleine meerderheid bevestigd.
Uit de analyse van de zelf geformuleerde antwoorden blijkt dat ook hier ongeveer evenveel oud-leerlingen een negatief oordeel uitspreken als dat er een positief oordeel uitspreken. Bij de negatieve evaluaties wordt herhaaldelijk aangegeven dat "de klassieke muziek werd opgedrongen" en "dat de muziek verschrikkelijk was". Voorbeelden van positieve evaluaties zijn: "het werd op een leuke manier gebracht, we moesten goed luisteren en veel fantaseren, het was zeer leerzaam", "we mochten zelf dirigeren, dat was heel spannend", "we keken er naar uit" en "de manier waarop het verteld werd was goed".

TABEL 4.6: Oordelen over de Muziekluisterlessen

leerzaam	55%	
een leuke onderbreking van de gewone lessen	67%	
saai	22%	
een geheel nieuwe ervaring	45%	
positief oordeel	12%	
negatief oordeel	12%	N=132

4.3.3. Muziekstukken en componisten waarvan men onder de indruk raakte

De vraag of men tijdens de Muziekluisterlessen onder de indruk is geraakt van een bepaald muziekstuk of componist wordt door 39% bevestigend beantwoord. Hierbij wordt een scala van componisten en muziekstukken naar voren gebracht. De balletuitvoering 'Peter en de Wolf' door Scapino wordt het meest genoemd (10x). Overige muziekstukken die herhaaldelijk worden genoemd zijn: 'De Vier jaargetijden' van Vivaldi (5x), 'de Peer Gynt-suite' van Grieg (5x) en 'De Schilderijententoonstelling' van Moessorgski (4x). Componisten die herhaaldelijk worden genoemd zijn: Tjaikovski (3x), Beethoven (3x) en Strauss (3x).

4.3.4. Oordelen over de sfeer

De vraag naar de sfeer tijdens de lessen levert het in Tabel 4.7 weergegeven beeld op. De sfeer wordt door de meesten rustig genoemd. Het aantal respondenten dat de sfeer gewoon noemt is gelijk aan het aantal dat het een rotzooitje noemt. De eigen formuleringen duiden ook op heel tegenstrijdige evaluaties. Sommigen noemen de lessen "slaaplessen" terwijl anderen juist zeggen dat de lessen heel "ludiek" waren.

TABEL 4.7: Sfeer tijdens de Muziekluisterlessen

rustig, iedereen deed mee	43%	
gewoon, sommigen deden niet mee, maar anderen wel	21%	
een rotzooitje	20%	
positief oordeel	8%	
negatief oordeel	8%	N=132

4.3.5. Oordelen over de muziekdocent

Uit de antwoorden op de vraag over de muziekdocent, weergegeven in Tabel 4.8, blijkt dat bijna een kwart zich deze docent niet meer voor de geest kan halen of meent dat het de eigen leerkracht was. Eén derde vond de muziekdocent boeiend. De docent werd door een lager aantal gewoon (13%) of saai (14%) genoemd. Uit een nadere beschouwing van de zelfgeformuleerde oordelen over de muziekdocent blijkt weer dat er evenveel mensen een negatief oordeel formuleren als dat er een positief oordeel geven. Illustraties van negatieve uitspraken zijn: "hij wist er weinig van", "ik heb weinig aan hem gehad", "ze deed zelf erg denigrerend over het afsluitende concert", "de man was saai dus de lessen waren saai" en "hij wilde te veel". Positieve uitlatingen zijn bijvoorbeeld: "ze deed erg haar best", "een goed docent", "ze ging er heel erg in op" en "perfect, heel kieskeurig, hij schreef zelf musicals". De overige zelf geformuleerde oordelen over de muziekdocent zijn meer beschrijvend van aard: "de docent had rode schoenen aan en speelde viool" of "een oude interessante zijkerd, een dirigentfiguur".

In Hoofdstuk 3 is naar voren gekomen dat juist omdat kinderen in de leeftijd van 11-12 jaar zich erg afzetten tegen klassieke muziek en gewend zijn aan de, veel levendiger gebrachte, popmuziek, men alle zeilen moet bijzetten om de kinderen te interesseren voor klassieke muziek.

In een interview zegt een oud-leerlinge dat het daarom goed is dat de Muziekluisterlessen door speciale muziekdocenten worden verzorgd, omdat "dit mensen zijn die zelf erg veel van klassieke muziek houden en daardoor met veel enthousiasme bezig zijn. Dat is toch de manier om kinderen over de streep te trekken".

TABEL 4.8: Oordelen over de muziekdocent

weet niet meer	18%	
was eigen leerkracht	5%	
een boeiende man of vrouw	36%	
een saaie man of vrouw	14%	
gewoon	13%	
een beetje vreemd	3%	
positief oordeel	5%	
negatief oordeel	5%	
beschrijving	2%	N=132

4.3.6. Leerervaringen

De helft van de oud-muzieklesleerlingen heeft in de enquête aangegeven iets te hebben opgestoken van de Muziekluisterlessen. Regelmatig wordt hierbij aangegeven dat je goed leerde luisteren doordat je ritmes en instrumenten leerde herkennen. Een geïnterviewde respondent vertelt: "Ik ging de behandelde muziek mooi vinden omdat het tot me doordrong hoe het allemaal in zijn werk ging, de partijen die gespeeld werden, dat alles op elkaar afgesteld werd, dit technische deel van de muziek sprak me erg aan. Door de kennis die ik in de voorbereidende lessen had opgedaan kon ik erg van het afsluitende concert genieten". Een enkeling geeft aan dat je leerde hoe je je in een concertzaal behoort te gedragen: "je leerde de etiquette" en "je leerde het juiste moment voor applaus". Anderen geven aan dat de Muziekluisterlessen een belangrijke leerervaring betekenden met uitspraken als: "deze lessen hebben de basis gelegd voor mijn muzikale vorming", "ik leerde een muziekstuk waarderen", "ik herken nu bepaalde muziekstukken", "het heeft een fundament gelegd voor mijn interesse in muziek", "mijn interesse werd gewekt om zelf muziek te maken", "hierdoor kennis gemaakt met 17e eeuwse kerkmuziek en dit is nog steeds mijn favoriete muziek" en "deze lessen hebben invloed gehad op mijn latere leven, want hierdoor heb ik klassieke muziek leren kennen". Een oud-muzieklesleerlinge vertelt dat ze ervaart dat mensen in haar omgeving die de Muziekluisterlessen niet hebben gehad, minder kennis hebben over klassieke muziek. "Ze kennen dan wel Mozart of Bach, maar meer weten ze eigenlijk niet. Ik ben door deze lessen toch meer verdiept geraakt in klassieke muziek en heb er dan ook baat bij gehad. Sommige componisten zijn blijven hangen, die vind ik nu mooi. Andere mensen kennen deze componisten helemaal niet".

Zo nu en dan wordt door de respondenten te kennen gegeven dat de Muziekluisterlessen juist zo belangrijk waren omdat men thuis niet in aanraking kwam met klassieke muziek. Voor ruim driekwart van de oud-muzieklesleerlingen was het bezoek aan het slotconcert van de Muziekluisterlessen de eerste keer dat men een klassiek concert bezocht. Een 37-jarige leerling vertelt: "Het concertbezoek in het kader van de Muziekluisterlessen is tot dusver de enige keer dat ik naar een klassiek concert ben geweest. Toch denk ik er naar aanleiding van de Muziekluisterlessen vaak aan om weer eens te gaan. Zo fiets ik regelmatig langs het Concertgebouw en moet dan vaak aan het concert, dat ik daar bijgewoond heb, denken. Helaas

kom ik er niet toe om nog eens te gaan, maar als ik door iemand uit mijn omgeving gevraagd zou worden om mee te gaan, dan zou ik op grond van mijn ervaringen met de Muziekluisterlessen snel bereid zijn om dat te doen".

Degenen die aangeven dat ze niets hebben opgestoken van de Muziekluisterlessen motiveren dit verschillend. Een deel van hen meent dat de lessen op een te jonge leeftijd werden aangeboden. Men zegt bijvoorbeeld: "we waren te giechelig om aandachtig te kunnen luisteren" en "interesse voor klassieke muziek komt pas op latere leeftijd". Anderen menen dat de lessen te weinig waren afgestemd op de belevingswereld van het kind. Weer anderen vinden dat belangstelling voor muziek niet te beïnvloeden is, "je hebt gevoel voor muziek of niet". Een laatste groepje geeft aan dat deze lessen voor hen niet nodig waren omdat ze thuis of op een muziekschool al muzikaal werden gevormd.

Uit het antwoord op de vraag of men vindt dat deze lessen beter door andere activiteiten vervangen kunnen worden, kan de waardering voor de Muziekluisterlessen ook worden afgelezen. 70% vindt dat deze lessen op dezelfde wijze gehandhaafd moeten blijven en 24% pleit voor een gedeeltelijke verandering. Het grootste deel van de respondenten die zich hebben uitgesproken voor een verandering van de lessen, wenst meer aandacht voor niet-klassieke muziek. Een zeer gering deel van hen wil dat er aandacht wordt besteed aan het zelf leren bespelen van een instrument. De overigen spreken zich uit voor veranderingen in de onderwijsmethode: een betere aansluiting bij de belevingswereld van kinderen, meer beweging of vaker naar uitvoeringen. Eén respondent pleit voor nog meer aandacht voor klassieke muziek in het primair onderwijs, een ander wil meer aandacht voor muziektheorie. Slechts 6% vindt dat de Muziekluisterlessen helemaal moeten worden afgeschaft, zij vinden andere zaken als schoolreisjes, uitstapjes naar een bedrijf, sport of milieu-onderwijs belangrijker.

4.4. De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen met elkaar vergeleken

In paragraaf 4.1 blijkt dat in de steekproef van Amsterdammers veel meer oud-kijkuurleerlingen voorkomen dan oud-muzieklesleerlingen. De meest aannemelijke verklaringen voor het grote verschil in deelname aan de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen binnen de steekproef zijn:

a. bij de respondenten die opgeven dat ze Kunstkijkuren hebben gevolgd, zijn respondenten meegeteld die wel met school musea bezochten, maar niet in het kader van de Kunstkijkuren,
b. de Muziekluisterlessen hebben minder indruk gemaakt omdat deze lessen hoofdzakelijk op school plaatsvinden, waardoor men zich de deelname aan deze lessen minder goed herinnert.

Wanneer we de gegevens over de herinneringen met betrekking tot de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen met elkaar vergelijken valt op dat de herinneringen van de oud-kunstkijkuurleerlingen minder adequaat zijn. Zij noemen regelmatig een museum dat niet in het programma van de Kunstkijkuren is opgenomen, terwijl de oud-muzieklesleerlingen vrijwel altijd een uitvoeringszaal noemen die daadwerkelijk met de Muziekluisterlessen bezocht is. De oud-kunstkijkuurleerlingen geven ook vaker een lager aantal lessen op dan de tien die we zouden mogen verwachten en noemen minder vaak typerende kenmerken van de lessen bij hun spontane herinnering. Dit bevestigt de veronderstelling dat in de groep oud-kunstkijkuurleerlingen personen zijn meegeteld die de Kunstkijkuren niet hebben gevolgd. Het is goed mogelijk dat bij de groep oud-muziekluisterlesleerlingen een aantal mensen niet zijn meegeteld die de Muziekluisterlessen wel hebben gevolgd.

Het blijkt dat de Kunstkijkuren in het algemeen iets positiever worden gewaardeerd dan de Muziekluisterlessen. Beide lessenprogramma's hebben tot zeer uiteenlopende ervaringen geleid. Uit opmerkingen van de respondenten blijkt dat een deel van hen zich absoluut niet aangesproken voelde door dit soort cultuureducatie, terwijl anderen juist aangeven dat ze er zo verschrikkelijk veel aan hebben gehad. Er is een variabele geconstrueerd die telt hoe vaak een respondent een positieve beoordeling geeft (zie Tabel 4.9). Dit om na te gaan in hoeverre de oordelen over de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen met elkaar verschillen. De verschillen in beoordeling over beide programma's blijken significant van elkaar af te wijken.

TABEL 4.9: Aantal positieve evaluaties

	Kunstkijkuren (N=282)	Muziekluisterlessen (N=132)
geen	6%	14%
1	12%	16%
2	14%	17%
3	24%	21%
4	24%	19%
5	20%	13%

Respondenten waarbij geen enkele positieve beoordeling is geteld, vinden de lessen niet leerzaam, geen leuke onderbreking en geen nieuwe ervaring. Evenmin hebben ze iets opgestoken of zijn ze ergens van onder de indruk geraakt. Met betrekking tot de Muziekluisterlessen komt deze extreem negatieve evaluatie vaker voor. Daar tegenover staan mensen die op vijf evaluerende vragen een positief antwoord hebben gegeven. Deze extreem positieve evaluatie komt vaker voor bij de Kunstkijkuren. In de tabel kunnen we ook zien dat de Kunstkijkuren vaker zeer positief dan zeer negatief beoordeeld worden, terwijl bij de Muziekluisterlessen ongeveer gelijke groepen een extreem standpunt innemen.
De overige respondenten in beide groepen (ongeveer driekwart) stellen zich neutraler op. Van de oud-kijkuurleerlingen geeft 68% drie of meer positieve oordelen, bij de oud-muzieklesleerlingen komt dat iets minder vaak voor (54%). Dit verschil in beoordeling is ook terug te vinden in antwoorden op de vraag of men vindt dat deze programma's beter door andere activiteiten vervangen kunnen worden. Daarin verschillen de beide groepen significant: met betrekking tot de Kunstkijkuren vindt 84% dat de lessen op dezelfde wijze gehandhaafd moeten blijven, bij de Muziekluisterlessen wordt dit door 70% aangegeven. Hieruit kunnen we concluderen dat de Kunstkijkuren iets hoger worden gewaardeerd dan de Muziekluisterlessen.

Uit de beschrijving van de historische ontwikkelingen en institutionele context van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in de eerste twee hoofdstukken komt een aantal verschillen tussen beide programma's naar voren. We zullen hieronder nagaan in hoeverre het geconstateerde verschil in waardering is veroorzaakt door de verschillen in de context waarbinnen de lessen plaatsvinden.

Een eerste verschil tussen beide programma's is dat de bij de Kunstkijkuren gehanteerde methode en het docentencorps over de gehele periode zeer constant is gebleven, terwijl dit bij de Muziekluisterlessen niet het geval is. De Muziekluisterlessen hadden in de beginperiode tot eind jaren zeventig een vrij statisch karakter en de slotconcerten waren grootschalige evenementen, die de nodige ordeproblemen tot gevolg hadden. In de loop der tijd werden

diverse verbeteringen aangebracht; er werd lesmateriaal ontwikkeld dat beter aansloot bij de belevingswereld van het kind en aanleiding gaf tot een meer speelsere lesmethode en de slotconcerten werden meer gedifferentieerd en kleinschaliger. Omdat de Muziekluisterlessen gedurende een lange periode onvoldoende waren uitgekristalliseerd, waren deze lessen tot begin jaren tachtig van mindere kwaliteit. Het kan zijn dat respondenten die de Muziekluisterlessen volgden voor de verbeteringen, een minder gunstig oordeel geven. Dit is getoetst door meningen van de respondenten die elf of twaalf jaar waren voordat de Muziekluisterlessen in 1980 hun huidige vorm vonden, te vergelijken met de jongere respondenten. Het aantal positieve evaluaties van de groep oud-muzieklesleerlingen van voor 1980 blijkt niet significant te verschillen met die van de groep die daarna Muziekluisterlessen volgde. Wel noemen de oud-leerlingen van voor 1980 de Muziekluisterlessen significant vaker 'rustig' (50% versus 21%), terwijl de latere leerlingen de sfeer vaker als 'gewoon' of 'een rotzooitje' bestempelen (72% versus 34%). Daarnaast blijkt dat de leerlingen van na 1980 de Muziekluisterlessen vaker 'een leuke onderbreking van de lessen' vonden (82% versus 63%), maar dit verschil is net niet significant. Dit zijn indicaties dat de Muziekluisterlessen na 1980 minder rustig verlopen en iets vaker leuk worden gevonden dan daarvoor. Wellicht is dit het gevolg van de nieuwe speelsere aanpak. Een duidelijke omslag in de evaluaties bij degenen die na de vernieuwingen in het programma Muziekluisterlessen hebben gevolgd, is echter niet in de gegevens terug te vinden.

Een tweede verschil in de context van beide programma's is een verschil in doelstellingen. De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen hebben een gemeenschappelijke doelstelling, namelijk het bevorderen van culturele participatie. Met de museumlessen hoopt men belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek op te wekken en met de muzieklessen belangstelling voor klassieke muziek en concertbezoek. Daarnaast hebben de Kunstkijkuren nog een andere doelstelling, te weten het vergroten van het referentiekader van de leerlingen waardoor zij bewuster naar de wereld om zich heen gaan kijken. De tweede doelstelling van de Muziek-luisterlessen is minder breed. Deze lessen richten zich vooral op het voorbereiden van het slotconcert, om de kinderen gerichter te leren luisteren naar de muziek die daar ten gehore wordt gebracht. Tijdens de Kunstkijkuren komt een heel scala van onderwerpen aan de orde, van geschiedenis en sociaal-maatschappelijke achtergronden van de behandelde kunstenaars en hun onderwerpen tot alledaagse dingen die de kinderen uit de eigen omgeving kennen. Als de leerling absoluut geen gevoel voor kunst heeft, komt er in de Kunstkijkuren wellicht nog wel het een en ander ter sprake dat aansluit bij aanwezige interesses. Bij de Muziekluisterlessen draait het toch vooral om de muziek. Als daar geen enkele belangstelling voor is, kan de muziekdocent, hoe veel moeite die zich ook getroost om de lessen speels in te vullen, de leerling niet bereiken. Het is mogelijk dat de Kunstkijkuren hierdoor makkelijker aanslaan.

Uit de opmerkingen in de enquête komt geen duidelijke ondersteuning voor deze veronderstelling naar voren, er zijn maar een paar mensen die uit zichzelf aangeven dat muziek hen niet interesseert en dat ze daarom weinig plezier beleefden aan deze lessen. Wel blijkt dat de oud-kijkuurleerlingen significant vaker iets hebben opgestoken en ergens van onder de indruk zijn geraakt tijdens de lessen dan de oud-muzieklesleerlingen. Ook wordt de muziekluisterlesdocent significant vaker saai genoemd dan de kijkuurdocent. Bezien de eerder beschreven uitkomst dat de oud-kijkuurleerlingen vaker een positief oordeel geven dan de oud-muzieklesleerlingen ligt een dergelijke resultaat met betrekking tot de afzonderlijke vragen voor de hand. Het blijkt echter dat niet alle antwoorden op de beoordelingsvragen significant verschillen tussen beide groepen, zodat de genoemde verschillen als een aanwijzing kan worden beschouwd dat de Kunstkijkuren makkelijker aanslaan dan de Muziekluisterlessen.

Uit de in Hoofdstuk 3 weergegeven interviews met mensen die bij de Muziekluisterlessen zijn betrokken, kwam naar voren dat er onder kinderen in de hoogste klassen van het primair onderwijs een sterk taboe rust op klassieke muziek. Kinderen van die leeftijd reageren op beeldende kunst ook wel met onbegrip, maar er lijkt minder sprake te zijn van een vastgezet vooroordeel. De meeste kinderen zijn groot gebracht met popmuziek en zijn hier moeilijk van af te brengen, terwijl ze doorgaans nauwelijks met beeldende kunst in aanraking zijn gebracht en hiertegen nog geen stelling hebben genomen. Uit het groepsgesprek met de kinderen die zowel Kunstkijkuren als Muziekluisterlessen hebben gevolgd, komt duidelijk naar voren dat zij unaniem vinden dat de Kunstkijkuren veel leuker zijn dan de Muziekluisterlessen. Klassieke muziek sprak hen, ook na het volgen van de Muziekluisterlessen, nog steeds niet aan en ze stonden bepaald niet te trappelen om nog eens dergelijke lessen te volgen. "Ik heb geleerd dat je iedere muziek een kans moet geven, maar heb toch geen zin om naar klassieke muziek te luisteren. Bij de Muziekluisterlessen moet je ernaar luisteren, thuis kan ik het tenminste uitzetten. Waarom zit er geen drum in klassieke muziek, het is saai en ik vind de stemmen niet mooi." De Kunstkijkuren hebben veel meer indruk op de kinderen gemaakt, ze willen dolgraag nog een keer. Een kind gaf zelfs aan dat museumbezoek voor hem een nieuwe hobby was geworden. De klasse-leerkracht van deze kinderen voegde daar nog aan toe dat ze veelal, wanneer de Kunstkijkuren zijn afgelopen, op verzoek van de kinderen nog eens naar een museum gaan. De kinderen vragen nooit om een nieuw concertbezoek.

Het laatste verschil tussen beide programma's betreft het feit dat de Muziekluisterlessen grotendeels op school plaatsvinden, terwijl de Kunstkijkuren aanleiding geven om er elke keer op uit te gaan. Hierdoor worden de Kunstkijkuren als leuker ervaren. Dit wordt geïllustreerd door één van de volwassen oud-leerlingen uit de interviews met: "Ik was niet echt een type dat stil kan zitten of stil kan luisteren, hierdoor trokken de museumlessen me meer aan". Andere geïnterviewden bevestigen dat de museumbezoeken echt een 'uitje' betekenden. Om na te gaan in hoeverre dit 'uitstapje-effect' een rol speelt bij de beoordeling over beide programma's zijn de antwoorden op de vraag of men de lessen een leuke onderbreking van de gewone lessen vond tussen beide groepen vergeleken. De oud-kijkuurleerlingen bevestigen deze vraag significant vaker, maar het verschil is klein: 77% van de oud-kijkuurleerlingen versus 67% van de oud-leerlingen van de Muziekluisterlessen.

Al met al is er een aantal goede redenen aan te geven waardoor de Kunstkijkuren beter aan kunnen slaan dan de Muziekluisterlessen. In het licht van deze achtergrond valt het geconstateerde verschil in waardering voor beide programma's erg mee. We kunnen hieruit concluderen dat de organisatoren van de Muziekluisterlessen er toch in geslaagd zijn om, ondanks de belemmerende factoren, een aantrekkelijk lessenprogramma te verzorgen.

4.5. Conclusies

In de steekproef van Amsterdammers die met de telefonische enquête zijn bereikt, zit een veel groter percentage oud-kijkuurleerlingen dan oud-muzieklesleerlingen. In werkelijkheid zijn beide programma's het grootste deel van de onderzochte periode door ongeveer gelijke percentages Amsterdammers gevolgd. Waarschijnlijk is er onder degenen die hebben opgegeven dat ze Kunstkijkuren hebben gevolgd een aantal mensen die deze lessen niet heeft gevolgd, maar op andere wijze met school naar een museum is geweest. Dit wordt bevestigd door de analyse van de verzamelde gegevens. Daarnaast is het mogelijk dat men zich de Muziekluisterlessen minder goed herinnert omdat het grootste deel van deze lessen op school plaatsvond. Het is niet

duidelijk in hoeverre de verzamelde data zijn vertekend doordat men zich een en ander niet goed meer herinnert en er zijn geen duidelijke criteria voor handen om de steekproeven van oud-leerlingen te optimaliseren. Daarom wordt er in het onderzoek vastgehouden aan de vermelding van de respondenten.

Bij de vragen over de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen is een groot aantal beoordelingsvragen opgenomen. Hieruit blijkt dat deze lessen over het algemeen redelijk goed worden gewaardeerd. Uit de kwantitatieve gegevens komen telkens grotere percentages positieve oordelen naar voren dan negatieve.

De respondenten konden in de enquête ook spontaan hun mening over beide programma's geven en die eventueel toelichten. Uit de hiermee verzamelde kwalitatieve gegevens blijkt dat de meningen over beide cultuureducatieprogramma's sterk uiteenlopen. In beide groepen is een aantal respondenten zeer enthousiast en geeft aan een hoop te hebben geleerd van deze lessen. Herhaaldelijk wordt gesteld dat Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen een bijdrage hebben geleverd tot hun huidige interesse voor beeldende kunst of muziek.

Er zijn echter ook respondenten die aangeven dat de lessen op geen enkele wijze zijn aangeslagen. De mensen bij wie de Kunstkijkuren geen positieve indruk hebben achtergelaten geven aan dat de lessen te saai waren of teveel werden opgedrongen. Hierbij blijkt de houding van de kijkuurdocent van groot belang. Wanneer de docent de juiste toon niet weet te treffen, kan dit kennelijk tot zo'n grote weerzin leiden dat men niet meer open kan staan voor de inhoud van de lessen. Daarnaast wordt er regelmatig aangegeven dat men zichzelf toentertijd te jong vond voor een confrontatie met kunst.
De aard van het museum dat werd bezocht, blijkt ook heel bepalend te zijn voor de beleving van de Kunstkijkuren. Een deel van de respondenten voelde zich aangesproken door oude kunst en moest niets van moderne kunst weten, terwijl het omgekeerde ook veelvuldig voorkomt. Op grond van deze bevindingen kan worden gesteld dat het goed is dat in het kunstkijkurenprogramma drie zeer verschillende musea zijn opgenomen. Hierdoor wordt de kans dat de aandacht van de kinderen gevangen wordt, vergroot. Raken ze niet onder de indruk van het werk in het Rijksmuseum, dan worden ze wellicht wel gegrepen door de zo andersoortige kunst in de andere twee musea en vice versa.

Het ontbreken van een positieve doorwerking van de Muziekluisterlessen wordt door de respondenten veelal geweten aan het feit dat men klassieke muziek gewoon niet mooi vindt of er toentertijd nog niet voor open stond. Opvallend is dat sommige respondenten aangeven dat deze lessen voor hen overbodig waren omdat ze reeds elders (thuis of op een muziekschool) muzikaal werden gevormd.

Uit de vergelijking van de gegevens over de ervaringen met de Kunstkijkuren met gelijksoortige gegevens over de Muziekluisterlessen, blijkt dat de Kunstkijkuren iets beter worden gewaardeerd. Dit verschil kan worden verklaard uit de verschillende inhoud van deze programma's. De Kunstkijkuren doen een beroep op een breder interessegebied dan de Muziekluisterlessen. Bovendien lijken ten aanzien van klassieke muziek meer vooroordelen aanwezig bij 11/12-jarige kinderen dan ten aanzien van beeldende kunst. Deze aspecten plus het feit dat de kinderen bij de museumlessen elke week een uitstapje maken, terwijl dit binnen het muzieklessenprogramma slechts één keer het geval is, maken de Kunstkijkuren aantrekkelijker.

In dit hoofdstuk komt naar voren dat de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen door ruim de helft van de oud-leerlingen als leerzaam werden beoordeeld. De lessen hebben op veel oud-leerlingen indruk gemaakt; ruim de helft van de oud-kijkuurleerlingen weet zich nog behandelde kunstwerken of kunstenaars te herinneren en iets minder oud-muzieklesleerlingen kan behandelde muziekstukken of componisten noemen. Slechts 5% weet zich er niets meer van te herinneren. De Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen zijn kennelijk voor veel Amsterdammers een unieke belevenis, die ze zich later nog goed kunnen herinneren en die voor velen een eerste kennismaking met beeldende kunst en/of klassieke muziek inhouden. De positieve belevenis die dit cultuureducatieprogramma op het moment van deelname inhield, staat niet centraal in dit onderzoek, maar is wel een belangrijke betekenis die aan deze lessen kan worden toegeschreven.

Het ontwikkelen van culturele activiteiten is een gecompliceerd proces, waarbij het eindresultaat afhankelijk is van een groot aantal factoren. Door middel van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen wordt getracht dit proces te beïnvloeden. Uit de kwalitatieve data die zijn verzameld met de telefonische enquête, komt naar voren dat de persoonlijke aanleg van de leerling èn de docent van groot belang zijn voor de uitwerking van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Uit de zeer uiteenlopende evaluaties blijkt dat de lessen hierdoor een heel verschillend effect kunnen hebben. Voor de één hebben ze een doorslaggevende vormende waarde gehad, voor de ander was het een aanleiding om zich altijd verre van beeldende kunst of klassieke muziek te houden.

Op grond van de bestaande theorieën over cultuurdeelname mogen we verwachten dat naast de individuele aanleg van de respondent en de invloed van de persoonlijkheid van de docent die de cultuureducatie in het primair onderwijs verzorgt, ook andere zaken een rol spelen bij het ontwikkelen van culturele activiteiten. Uit eerder onderzoek komen zaken naar voren als: de ervaringen met culturele activiteiten binnen het ouderlijk milieu, de mate waarin men in het vervolgonderwijs met cultuureducatie te maken krijgt, de genoten cultuureducatie in buitenschoolse instituten en het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau. Over deze aspecten is met de telefonische enquête in Amsterdam veel kwantitatieve informatie verzameld. Deze gegevens zullen in het vervolg van dit onderzoeksverslag worden gebruikt om na te gaan wat het effect is van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen binnen het samenspel van andere beïnvloedende factoren.

Hoofdstuk 5

Opzet van het enquête-onderzoek en variabelenconstructie

Dit hoofdstuk bevat de meer technische informatie over het kwantitatieve deel van het onderzoek. Aan de orde komt hoe de steekproef is getrokken en in hoeverre deze representatief is voor de Nederlandse en de Amsterdamse bevolking. Vervolgens wordt de quasi-experimentele opzet van dit onderzoek toegelicht en wordt aangegeven hoe de experimentele en controlegroepen zijn ingedeeld. Tot slot wordt uitgelegd hoe de afhankelijke variabelen en de controlevariabelen zijn geconstrueerd.

5.1. Steekproeftrekking en respons

De voor het onderzoek verzamelde gegevens zijn afkomstig van 1061 inwoners van Amsterdam, die in de maanden april en mei 1992 telefonisch werden ondervraagd. De steekproef werd ontleend aan het telefoonregister van de PTT. Dit verschafte naam, adres en telefoonnummer van het te benaderen huishouden, dat voor aanvang van het onderzoek werden ingelicht via een introductiebrief (zie Bijlage 3). Gezien het doel van het onderzoek werd de steekproef beperkt tot personen tussen 18 en 40 jaar oud. Bij jongere personen kan men niet echt spreken van 'culturele participatie op latere leeftijd' en is het moeilijk een scheiding te maken tussen individuele culturele participatie, culturele participatie met de ouders en culturele participatie met de school. Bij personen boven de 40 jaar werd de ervaring in het primair onderwijs te ver weg geacht. Bovendien was niet duidelijk of de deelname aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in de periode vóór 1963 net zo massaal was als later. De selectie van de te interviewen persoon uit een huishouden werd gemaakt aan de hand van een zogenaamde Kish-grid: op basis van een volledige lijst van personen in de juiste leeftijdsgroep werd via een random nummer geloot welke persoon voor het vraaggesprek diende te worden geselecteerd.

TABEL 5.1: Overzicht van uitgegeven adressen en response

	aantal	%	
TOTAAL uitgezette adressen	4227	100%	
geen persoon 18-40	1830	43%	
geen gehoor, bedrijven, ongeldige telefoonnummers	553	13%	
SUBTOTAAL geldige adressen	1844	44%	100%
geen medewerking	804	19%	43%
afgenomen (RESPONSE)	1061	25%	57%

Tabel 5.1 geeft een overzicht van het totaal aantal uitgezette adressen en van de respons. De aanvankelijke verwachtingen met betrekking tot de respons zijn redelijk goed uitgekomen. Verwacht werd dat in de benaderde huishoudens in ongeveer de helft van de gevallen een relevante persoon (tussen 18-40 jaar) aanwezig zou zijn en dat de totale respons ongeveer 50% zou bedragen. Bijgevolg werden vier keer zoveel adressen uitgezet als de beoogde steekproefgrootte. De totale effectieve respons (aantal ingevulde vragenlijsten gedeeld door benaderde adressen met een persoon tussen 18-40 jaar) kan worden gesteld op 50% tot 57%. Het is lastig een exact responspercentage te geven. Het hangt er voor deze berekening namelijk vanaf hoe men de 13% 'geen gehoor, bedrijven, ongeldige telefoonnummers' beoordeelt.

5.2. De opbouw van de vragenlijst

De vragenlijst is gereproduceerd in Bijlage 4. Verwijzingen volgen het nummer van de betrokken vragen. De vragenlijst is als volgt opgebouwd. In het begin van het vraaggesprek werd geïnformeerd naar huidig museumbezoek en andere vormen van belangstelling voor beeldende kunst (V1-V6 en V13-V17). Daarna volgden de vragen over de huidige belangstelling voor muziek en concertbezoek (V18-V25). Deze beide vragensets waren min of meer parallel opgebouwd. Als onderdeel van elk van de twee blokken werd geïnformeerd naar deelname aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen tijdens de lagere- of basisschool, zonder dat deze lessen ter sprake werden gebracht (V7-9, V27-30). Op basis hiervan kunnen we beslissen hoeveel Amsterdammers een spontane herinnering aan de betrokken lessen hadden en ook hoeveel van de importgroep elders soortgelijke ervaringen heeft opgedaan. Naar deze ervaringen werd verder geïnformeerd om de intensiteit van de ervaring in kaart te brengen (V10-V12, V31-V32). Daarna werd gevraagd of men op 10/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonde en zo ja, op welke school men zat in die tijd (V33-V34).

De volgende twee delen van de vragenlijst betroffen expliciet de Kunstkijkuren (vragen K1-K12) en de Muziekluisterlessen (vragen M1-M11) en werden alleen aan personen gesteld die op 10/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden. De gegevens die met deze vragen zijn verzameld, zijn in het vorige hoofdstuk behandeld.

Daarna werd naar beroep en opleiding (V35-V40) geïnformeerd, gevolgd door een sectie over kunstzinnige vorming en andere vormen van culturele activiteit in het voortgezet onderwijs (V41-V45) en in buitenschoolse instituties (V46-V53). Deze vragen stonden mede ten dienste van een onderzoek naar effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs, dat tegelijkertijd in opdracht van de Ministeries van WVC en OW plaatsvindt (Oud, Ganzeboom & Haanstra, 1992) maar worden voor een deel ook gebruikt in dit onderzoeksverslag. Na een vraag over geboorteland van de ouders (V54) om vast te stellen of de respondent als allochtoon kan worden beschouwd, werd vervolgens uitgebreid ingegaan op de culturele activiteit van de ouders (V55-V62). Deze vragen werden voortgezet met vragen naar de culturele activiteit en demografische achtergrond van een broer of zus (V63-V69) aan de hand waarvan men een 'siblingmodel' van culturele participatie kan schatten om de totale invloed van het ouderlijk milieu te berekenen. Afgesloten werd met een sectie vragen over achtergrondskenmerken als geslacht, leeftijd, de opleiding van de ouders, het beroep van de vader en de burgerlijke staat (V70-V78).

De vraaggesprekken duurden gemiddeld 28.5 minuten. Er zijn nauwelijks vraaggesprekken afgebroken en er deden zich ook geen moeilijkheden bij specifieke vragen voor. Wel is achteraf

geconstateerd dat sommige vragen niet optimaal zijn gesteld, of dat additionele informatie nuttig was geweest. Zo is het jammer dat er alleen gevraagd is of de respondent op 10/12-jarige leeftijd al dan niet in Amsterdam woonde. Het zou beter zijn geweest te beschikken over het gegeven hoe lang men in Amsterdam woont. Ook hadden veel vragen over culturele participatie beter beperkt kunnen worden tot de laatste paar jaar. Nu kunnen zij naar een erg lange periode verwijzen. Ten slotte zijn sommige vragen 'te gemakkelijk' gesteld en leveren zij een onverwacht hoog aantal 'ja-antwoorden' op. Zo claimt ca. 10% van de ondervraagden dat hun vader of moeder Spaans spreekt. Het werkelijke percentage personen dat Spaans spreekt in Nederland is ons onbekend, en het is zeker onmogelijk om op dit punt een betrouwbare ijking te verkrijgen voor de ouders van Amsterdammers tussen 18 en 40 jaar. Niettemin lijkt 10% aan de hoge kant en zou de vraag waarschijnlijk betrouwbaarder informatie hebben opgeleverd als de formulering 'spreekt Spaans' scherper was gekozen.

5.3. Representativiteit en herweging

De gevolgde procedure heeft tot een responspercentage geleid dat in verhouding tot andere surveymethoden hoog is: bij face-to-face benadering zal men in Amsterdam niet gemakkelijk de 57% halen. Niettemin is er ook in dit geval een behoorlijke grote non-respons, en is de aard ervan onbekend. Verder is het bekend dat ca. 20% van de telefoonbezitters niet in het telefoonregister is opgenomen en naar schatting 4% van de Nederlanders helemaal geen telefoon heeft. Alles te zamen kan dit leiden tot een substantiële vertekening van de steekproefresultaten, wanneer de groep die via de gevolgde procedure niet bereikt is een deel van de Amsterdamse bevolking betreft dat specifieke kenmerken heeft.

De door ons gebruikte procedure levert uiteraard een steekproef van huishoudens en niet van individuele personen: op elk adres wordt slechts één persoon benaderd en personen die met anderen één telefoon delen zullen navenant ondervertegenwoordigd zijn. Dit levert ondervertegenwoordiging op van personen in meerpersoonshuishoudens, en in het bijzonder leden van woongroepen, zoals studenten-eenheden. Hiervoor is op gebruikelijke wijze gecorrigeerd door tijdens het vraaggesprek te informeren naar het aantal personen tussen 18 en 40 jaar die van deze telefoon gebruik maakt. Op basis hiervan is een herweging toegepast, waarbij het totaal aantal eenheden constant is gelaten.

Tabel 5.2 geeft enige basiskarakteristieken van de aldus herwogen steekproef. Uit de gedeelten over museumbezoek en concertbezoek verkrijgen we de indruk dat de respondenten in doorsnee zeer cultureel actief zijn. Zo zijn vrijwel alle ondervraagden wel eens in een museum of bij een concert geweest. Dit betreft echter een vraag naar alle bezoek gebracht tijdens de levensloop; het is veelzeggender dat 73% van de ondervraagden claimt het afgelopen jaar naar een museum te zijn geweest. Dit is ongeveer twee keer zoveel als het percentage personen dat in landelijke steekproeven met personen in alle leeftijdsgroepen op deze vragen 'ja' zou zeggen. Andere indicatoren voor culturele belangstelling scoren navenant hoog.

In het gedeelte over sociale achtergrond in Tabel 5.2 zien we dat de steekproef gemeten aan verwachtingen op grond van bevolkingsgegevens hoog is opgeleid. In landelijke onderzoekingen met groepen van alle leeftijden is het aantal hoger opgeleiden van 20-25%, hier ligt het op het dubbele. (Het gerapporteerde cijfer van 59% hoger opgeleiden is evenwel enigszins een overschatting doordat voor personen die nog in opleiding zijn de variabele refereert naar de opleiding waarmee men op dit moment nog bezig is. Wanneer alleen de respondenten met een

TABEL 5.2: Overzicht basiskarakteristieken van steekproef (na herweging voor huishoudgrootte) N=1061

<u>Museumbezoek</u>		
V1e	Heeft ooit een museum bezocht	99%
V3	Laatst bezochte museum (tijdens afgelopen jaar) betrof oude kunst	26%
V3	Laatst bezochte museum (tijdens afgelopen jaar) betrof moderne kunst	30%
V5	Bezocht afgelopen jaar museum	73%
V6i	Heeft Rembrandttentoonstelling 1992 bezocht	18%
V6k	Heeft Grande Parade 1984-85 bezocht	20%
V6m	Heeft Van Goghtentoonstelling 1990 bezocht	21%
<u>Concertbezoek</u>		
V22	Bezocht ooit concert	96%
V26	Bezocht ooit klassieke muziekuitvoering	79%
V21	Laatste concertbezoek (binnen afgelopen jaar) betrof klassiek concert	28%
V18a	Houdt veel van popmuziek	69%
V18e	Houdt veel van opera	20%
V18h	Houdt veel van harmonie, fanfare	3%
V18j	Houdt veel van klassieke kamermuziek	39%
V18k	Houdt veel van klassieke orkestmuziek	45%
V18l	Houdt veel van serieuze moderne muziek	17%
V25a	Bezocht ooit Muziektheater (Stopera)	38%
V25b	Bezocht ooit Concertgebouw grote zaal	63%
V25c	Bezocht ooit Concertgebouw kleine zaal	34%
V25f	Bezocht ooit Ijsbreker	19%
V50a	Respondent speelt piano	11%
<u>Sociale achtergrond</u>		
V36	Heeft betaald werk	61%
V36	Student/scholier	25%
V36	Huisvrouw	8%
V40	w.v. hoogste opleiding HBO/WO (voltooid of huidige)	59%
V70	Vrouw	53%
V71	30 jaar of ouder	46%
V76	Alleenstaand	ca. 40%
V77	Waarvan hoogste opleiding partner HBO/WO	49%
V76	Heeft kinderen	21%
<u>Sociale achtergrond ouders</u>		
V54a	Vader allochtoon (Suriname, Antillen, Afrika, Mediterrane landen)	5%
V54b	Moeder allochtoon (Suriname, Antillen, Afrika, Mediterrane landen)	4%
V72a	Hoogste opleiding vader HBO/WO	36%
V72b	Hoogste opleiding moeder HBO/WO	21%
<u>Culturele participatie ouderlijk milieu</u>		
V55	Ouders bezochten museum	66%
V57b	Vader bezocht klassieke concerten	37%
V57b	Moeder bezocht klassieke concerten	40%
V62a	Vroeger thuis de beschikking over piano	33%
V62a	Vader speelde piano	9%
V62a	Moeder speelde piano	16%
V63	Heeft broers/zussen	94%
V65	Geldige scores kunstparticipatie broer-zus	ca. 98%
V68	w.v. hoogste opleiding broer/zus HBO/WO	46%
V69	w.v. broer/zus zat op dezelfde lagere- of basisschool	83%
<u>Kunstkijkuren/Muziekluisterlessen</u>		
V33	Woonde in Amsterdam op 12-jarige leeftijd	39%
K1	w.v. Kunstkijkuren gevolgd	68%
M1	w.v. Muziekluisterlessen gevolgd	32%
<u>Museumbezoek primair onderwijs</u>		
V9	Bezocht museum met lagere- of basisschool	71%
V8	Bezocht museum voor het eerst met lagere- of basisschool	28%
<u>Concertbezoek primair onderwijs</u>		
V30	Bezocht klassiek concert met lagere- of basisschool	24%
V29	Bezocht klassiek concert voor het eerst met lagere- of basisschool	15%

afgeronde opleiding worden geteld is het 51%. De verdelingen naar geslacht en leeftijd zijn naar verwachting op grond van bevolkingsstatistieken.

De steekproef steekt zowel wat betreft de culturele participatie als de sociale achtergrond boven de doorsnee van de Nederlandse bevolking uit. Dit is voor een deel terug te voeren op het feit dat het hier om respondenten gaat die tussen de 18 en 40 jaar oud zijn en in Amsterdam wonen. Het is aannemelijk dat de leeftijdsgroep van 18-40 cultureel actiever is dan jongere of oudere groepen. Bovendien is men in Amsterdam, door het grote culturele aanbod, meer dan elders in de gelegenheid om culturele activiteiten te ondernemen. Daarnaast is het mogelijk dat een deel van de respondenten in Amsterdam zijn blijven of komen wonen vanwege het culturele klimaat in deze stad. In deze steekproef kan daarom een hogere cultuurparticipatie en overeenkomstige sociale achtergrond worden verwacht dan in een doorsnee steekproef van de Nederlandse bevolking. De in dit onderzoek getrokken steekproef kan daarom niet als representatief voor de Nederlandse bevolking worden beschouwd.

Om na te gaan in hoeverre de steekproef wel representatief is voor de bevolking van de stad Amsterdam, zijn er enkele mogelijkheden om een vergelijking te maken tussen de door ons verzamelde gegevens en gegevens uit andere steekproefonderzoeken (door het ontbreken van volkstellingen in Nederland zijn dergelijke basisgegevens over de populatie van Amsterdam onbekend). Op basis van het Woningbehoeftenonderzoek en het Aanvullend Voorzieningengebruikonderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau kan de verdeling over een aantal achtergrondskenmerken onder de betreffende leeftijdsgroep in Amsterdam als volgt worden geschat: hoger opgeleiden (voltooid HBO/WO) ca. 43%, studenten/scholieren ca. 19%, eenpersoonshuishoudens ca. 37%, personen die het afgelopen jaar een museum bezochten ca. 61% en personen die het afgelopen jaar een klassiek concert bezochten 34%. Op basis van CBS-gegevens kan het aantal allochtonen zoals hier gedefinieerd (mediterranen, Surinamers en Antillianen) in Amsterdam op zeker 30% worden gesteld (Roelandt, Roijen & Veenman, 1991). Onbekend is echter hoe deze verhouding is in de hier ondervraagde leeftijdsgroep. Wanneer we deze percentages vergelijken met de gevonden percentages zien we dat de steekproef afwijkt van de bevolking van de stad Amsterdam met betrekking tot cultuurparticipatie, opleiding, het aantal studenten/scholieren en allochtonen.

De meest plausibele verklaring voor de geconstateerde afwijkingen van representativiteit ligt niet in het steekproefkader, het PTT telefoonregister. Het is weliswaar aannemelijk dat degenen die geen telefoon hebben tot de lagere statusgroepen behoren, maar anderzijds valt aan te nemen dat personen met een geheim nummer tot de hogere statusgroepen behoren. Waarschijnlijker is dat de introductiebrief en de verdere introductie van het onderwerp door de interviewer aan de telefoon tot selectieve weigering heeft geleid. Actieve cultuurparticipanten zullen meer geïnteresseerd zijn in een vraaggesprek waarover ter inleiding wordt vermeld dat het over museumbezoek en concertbezoek gaat. Omdat de vragenlijst geheel op culturele activiteiten betrekking heeft, was een dergelijke introductie niet te vermijden.

Op grond van de verzamelde gegevens worden de culturele activiteiten van de Amsterdamse bevolking dus overschat. Het is echter niet zo dat de geconstateerde afwijkingen van representativiteit zonder meer afbreuk doen aan de hierna te rapporteren vergelijkende analyses. Het gaat om een vergelijking van latere culturele participatie tussen de groep die aan de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen heeft meegedaan en de anderen. Het feit dat cultureel actieven oververtegenwoordigd zijn, hoeft geen invloed te hebben op de mate waarin cultureel actieven voorkomen in elk van beide groepen.

5.4. Een quasi-experimentele onderzoeksopzet

In eerder onderzoek naar effecten van culturele socialisatie in de jeugd is steeds een *retrospectieve* opzet gevolgd. Dat wil zeggen dat ondervraagden verzocht is te rapporteren over de verschillende wijzen van culturele vorming (op school, thuis of elders) die zij in hun jeugd hebben genoten. De nadelen van deze onderzoeksopzet zijn evident: het geheugen van veel ondervraagden is zwak en een enquête is niet het meest geëigende middel om het op te frissen. Doordat herinneringen vaak lacunes vertonen en wellicht ook door de neiging tot het geven van sociaal-wenselijke antwoorden, zal de overeenkomst tussen werkelijk genoten en gerapporteerde culturele vorming vaak beperkt zijn. Het is daarbij aannemelijk dat vertekeningen in de richting van consistentie met het huidige gedrag zullen gaan: cultureel actieven rapporteren een grote stimulans in deze richting in de vroege jeugd, cultureel inactieven herinneren zich deze stimulansen minder.

In het hier gerapporteerde onderzoek naar effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs zullen we ook voor een groot deel moeten afgaan op mededelingen van de ondervraagden. Op één punt heeft het onderzoek evenwel een wat ander karakter, namelijk daar waar we de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen beschouwen. Bij de opzet van het onderzoek zijn we ervan uitgegaan dat vrijwel iedereen die op 10/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonachtig was, aan deze lessen heeft deelgenomen. Omdat de herinnering aan de woonplaats op deze leeftijd waarschijnlijk 100% accuraat is, kunnen we dit deel van het onderzoek als een quasi-experiment beschouwen. De geschiedenis heeft er als het ware voor gezorgd dat een bepaalde groep wèl aan deze wijze van culturele vorming heeft deelgenomen en een andere groep niet. Uit het verschil kan men leren wat het effect van deze lessen is geweest. De aard van de experimentele conditie is daarbij een vast historisch gegeven.

Bij de aanvankelijke opzet van het onderzoek werd gehoopt dat de deelname aan deze lessen via archiefmateriaal kon worden vastgelegd. Direct bij aanvang bleek al dat dit niet het geval was, omdat van de participatie van scholen in de onderzochte periode geen archief bewaard is gebleven. Dat betekende dat deelname toch via herinnering van de ondervraagden moest worden vastgesteld. Daarmee zijn we weer terecht gekomen in de ook elders gebruikte onderzoekopzet, waarbij we alleen via retrospectieve gegevens een beeld krijgen van de culturele ervaringen op jongere leeftijd. Natuurlijk vervalt daarmee niet het tweede voordeel van het feit dat dit onderzoek in de context van de Muziekluisterlessen/Kunstkijkuren plaatsvindt: namelijk dat er een concrete ervaring is waarnaar gevraagd kan worden en dat de inhoud van het gebodene vrij goed bekend is, onafhankelijk van de mededelingen van de ondervraagde.

De experimentele situatie is ook om een andere reden verre van volmaakt. Bij een experimentele situatie dienen de leden van de experimentele en de vergelijkingsgroep *at random* te zijn verdeeld, opdat zij wat betreft andere kenmerken die van invloed zijn op cultuurdeelname later alleen binnen toevalsgrenzen van elkaar verschillen. In de situatie van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen heeft zo'n random toedeling niet plaatsgevonden. Hierdoor kunnen er allerlei redenen zijn waarom Amsterdammers die op 10/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden, verschillen in een aantal van belang zijnde kenmerken van personen die vanaf die leeftijd in Amsterdam zijn komen wonen. Ook degenen die wel op 10/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden, maar niet aan de lessen hebben meegedaan, kunnen in een aantal opzichten afwijken. Daarom is het zaak de vergelijkbaarheid van de experimentele en controlegroep te garanderen via controlevariabelen en langs statistische weg de vergelijkbaarheid tot stand te brengen.

Er zijn gegevens ter beschikking omtrent een steekproef van 1061 inwoners van Amsterdam, van wie er 415 in Amsterdam woonden op 10/12-jarige leeftijd en zodoende tot het potentiële bereik van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen behoorden. We zullen deze groep verder aanduiden als 'oorspronkelijke Amsterdammers' en de anderen als 'importgroep'. Anders dan bij de opzet van het onderzoek verwacht werd, hebben lang niet alle oorspronkelijke Amsterdammers de betreffende lessen bijgewoond of zeggen althans zich dat te herinneren. Wat betreft de Kunstkijkuren kan op basis van de ondervraging 68% van de oorspronkelijke Amsterdammers tot de leerlingen van deze lessen gerekend worden, wat betreft de Muziekluisterlessen is dit slechts 32%. Deze omstandigheid heeft een belangrijke consequentie voor de onderzoeksopzet: de beperking om alleen maar een vergelijking te maken tussen oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep is vervallen. Het is nu mogelijk om de Amsterdammers die in hun jeugd Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen hebben bijgewoond niet alleen te vergelijken met de importgroep, maar ook met oorspronkelijke Amsterdammers die deze lessen niet hebben bijgewoond of althans daaraan geen herinnering hebben.

Een complicerende factor is echter dat uit het onderzoek blijkt dat de groep oorspronkelijke Amsterdammers die de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen niet heeft bijgewoond, evenmin als de import-groep, homogeen is met betrekking tot genoten cultuureducatie in het primair onderwijs. In beide vergelijkingsgroepen bevinden zich zowel personen op een bijzonder cultureel actieve school hebben gezeten als personen die op de lagere- of basisschool geen cultuureducatie hebben genoten. We kunnen er niet zomaar vanuit gaan dat deze andere ervaringen per se een minder intensieve methode van cultuureducatie inhielden. In het voorafgaande is aangegeven dat juist scholen met een sterk cultureel gericht curriculum verkozen niet aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen deel te nemen, omdat zij reeds zelf en in ruime mate cultuureducatie verzorgden. Bij de afbakening van de vergelijkingsgroepen zullen we hier rekening mee houden.

Het vóórkomen van deze andere vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs, zowel onder oorspronkelijke Amsterdammers als onder de importgroep, maakt voorts een onderzoeksontwerp mogelijk waarin meerdere vergelijkingen over het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs mogelijk zijn. Enerzijds kunnen we het effect van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vaststellen door de verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroepen binnen en buiten Amsterdam te analyseren. Anderzijds kunnen we het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs meer algemeen bekijken, zowel binnen als buiten Amsterdam.

5.5. Indeling in experimentele- en controlegroepen

De indeling van de respondenten naar experimentele en vergelijkingsgroepen levert voor de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen een verschillend resultaat op, al wordt verder dezelfde logica gevolgd. We behandelen de indeling in afzonderlijke paragrafen.

5.5.1. Groepsindeling met betrekking tot de Kunstkijkuren

Tabel 5.3.a geeft de indeling van de totale onderzoeksgroep in te vergelijken groepen wat betreft de Kunstkijkuren. We onderscheiden vijf groepen die als volgt tot stand komen. Eerst delen we de gehele onderzoeksgroep in naar oorspronkelijke Amsterdammers (415) en

importgroep (646). Binnen de oorspronkelijke Amsterdammers onderscheiden we vervolgens:

(KA) Het deel dat de Kunstkijkuren heeft bijgewoond.

(KB) De groep die geen Kunstkijkuren heeft bijgewoond, maar wel musea heeft bezocht met de hoogste klassen van het primair onderwijs.

(KC) Het deel dat in het primair onderwijs in het geheel niet met museaal aanbod in aanraking is gebracht.

Binnen de importgroep onderscheiden we vervolgens:

(KD) De groep die binnen het primair onderwijs met musea in contact is gebracht.

(KE) Het deel voor wie dat niet het geval is.

TABEL 5.3.a: Groepsindeling met betrekking tot museumbezoek in het primair onderwijs

		N	%
TOTAAL		1061	
WOONACHTIG IN AMSTERDAM OP 10/12-JARIGE LEEFTIJD		415	100%
w.v. deelname aan Kunstkijkuren	GROEP KA	283	68%
w.v. deelname aan museumbezoek op school	GROEP KB	77	19%
w.v. geen enkel museumbezoek	GROEP KC	55	13%
NIET WOONACHTIG IN AMSTERDAM OP 10/12-JARIGE LEEFTIJD		646	100%
w.v. deelname aan museumbezoek op school	GROEP KD	396	61%
w.v. geen enkel museumbezoek	GROEP KE	250	39%

TABEL 5.3.b: Museumbezoek en aandacht voor beeldende kunst in het primair onderwijs

	KA	KB	KC	KD	KE
N =	283	77	55	396	250
V10 Aantal keren museumbezoek met school	9.0	5.4	-	3.9	-
V11 Bezoek aan kunstmusea met lagere- of basisschool	96%	73%	-	53%	-
V12 Er werd op de lagere- of basisschool wel eens gepraat over beeldende kunst en kunstenaars	67%	40%	16%	38%	19%

Uit de omvang van de verschillende groepen wordt duidelijk dat klassikaal museumbezoek in het primair onderwijs voor Amsterdam inderdaad gebruikelijker is dan elders (respectievelijk 87% versus 61%). Men moet hierbij wel bedenken dat de respondenten uit de importgroep uit geheel verschillende (onder meer niet-stedelijke) gebieden afkomstig kunnen zijn.

Om een betere voorstelling te kunnen maken van de betrokken vijf groepen, geeft Tabel 5.3.b nadere informatie over de activiteiten op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst binnen het primair onderwijs. Deze vergelijking is in het bijzonder instructief op twee punten. Ten eerste is er een verschil in het aantal klassikale museumbezoeken tussen de groep die Kunstkijkuren heeft gevolgd (KA) en de groep die op andere wijze binnen het Amsterdamse

primair onderwijs met musea in aanraking is gebracht (KB). Groep KA heeft vaker met de klas een museum bezocht in het primair onderwijs, maar dit verschil is niet extreem groot. Groep KA rapporteert gemiddeld 9.0 bezoeken aan musea (hetgeen wonderwel overeenstemt met het aantal museumbezoeken dat aan de Kunstkijkuren verbonden is), in groep KB komt men gemiddeld tot ruim 5 bezoeken en in het deel van de importgroep dat met de lagere- of basisschool naar musea is geweest (KD) tot bijna 4. Dit geeft aan dat ook door scholen die zelf klassikaal museumbezoek organiseren, tamelijk frequent een museum wordt bezocht en dat deze groep om die reden geen optimale vergelijking vormt.
Ten tweede is te zien dat de groepen die met de lagere- of basisschool een museum bezochten (KB en KD) bijna even vaak aangeven dat er op school in de lessen ook wel eens aandacht werd besteed aan beeldende kunst. De groepen die nooit klassikaal een museum bezochten (KC en KE) geven dit allebei veel minder vaak aan en de groep die Kunstkijkuren heeft gevolgd (KA) steekt in dit opzicht juist weer sterk boven de overige groepen uit. Daarnaast blijkt dat men binnen het primair onderwijs in Amsterdam veel vaker een kunstmuseum bezocht dan buiten het Amsterdam.

5.5.2. Groepsindeling met betrekking tot de Muziekluisterlessen

Met betrekking tot de Muziekluisterlessen wordt dezelfde indeling gemaakt. Binnen de oorspronkelijke Amsterdammers onderscheiden we:

(MA) Het deel dat de Muziekluisterlessen heeft bijgewoond.

(MB) De groep die de Muziekluisterlessen niet heeft bijgewoond, maar wel op een andere manier met de lagere- of basisschool aan klassiek concertbezoek heeft gedaan.

(MC) Het deel dat aangeeft in het primair onderwijs nooit naar een klassiek concert te zijn geweest.

Binnen de importgroep onderscheiden we vervolgens:

(MD) De groep die aangeeft met de lagere- of basisschool naar een klassiek concert te zijn geweest.

(ME) Het deel van de importgroep dat aangeeft in het primair onderwijs nooit naar een klassiek concert te zijn geweest.

TABEL 5.4.a: Groepsindeling met betrekking tot concertbezoek in het primair onderwijs

		N	%
TOTAAL		1061	
WOONACHTIG IN AMSTERDAM OP 10/12-JARIGE LEEFTIJD		415	100%
w.v. deelname aan Muziekluisterlessen	GROEP MA	132	32%
w.v. deelname aan andere concertbezoek	GROEP MB	52	13%
w.v. geen enkel concertbezoek	GROEP MC	231	55%
NIET WOONACHTIG IN AMSTERDAM OP 10/12-JARIGE LEEFTIJD		646	100%
w.v. deelname aan (ander) concertbezoek	GROEP MD	70	11%
w.v. geen enkel concertbezoek	GROEP ME	576	89%

TABEL 5.4.b: Concertbezoek en aandacht voor klassieke muziek in het primair onderwijs

	MA	MB	MC	MD	ME
N =	132	52	231	70	576
V31 Aantal keren concertbezoek met de lagere- of basisschool	2.2	2.0	-	2.4	-
V32 Er werd op de lagere- of basisschool wel eens aandacht besteed aan klassieke muziek	80%	46%	24%	56%	19%

Tabel 5.4.a geeft de indeling van de totale onderzoeksgroep in te vergelijken groepen wat betreft de Muziekluisterlessen. Deze indeling is dezelfde als bij de Kunstkijkuren, maar de getalsverhoudingen zijn niet hetzelfde. Zowel binnen als buiten Amsterdam blijkt men met de lagere- of basisschool veel vaker een bezoek te hebben gebracht aan een museum dan aan een concert; slechts 13% van de oorspronkelijke Amsterdammers en 39% van de importgroep ging in het primair onderwijs nooit naar een museum, terwijl respectievelijk 56% en 89% nooit een concert bezocht.

Tabel 5.4.b geeft ter nadere kennismaking nog enige cijfers over concertbezoek en aandacht voor klassieke muziek in het primair onderwijs. Hierbij valt op dat klassikaal concertbezoek, wanneer dit al ondernomen wordt, veel minder frequent plaatsvindt dan klassikaal museumbezoek. Als de deelnemers aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen met elkaar vergeleken worden, ligt een dergelijk verschil voor de hand; men bezoekt met de Kunstkijkuren immers negen keer een museum en met de Muziekluisterlessen slechts één keer een concert. Ook buiten het specifieke Amsterdamse programma blijkt museumbezoek niet alleen meer voor te komen dan concertbezoek, maar ook frequenter; gemiddeld vijf museumbezoeken versus twee concertbezoeken. Tot slot is te zien dat de groepen die wel eens met de lagere- of basisschool naar een klassiek concert zijn geweest (MB en MD) veel vaker aangeven dat er op school in de lessen ook wel eens aandacht werd besteed aan klassieke muziek dan de groepen die nooit klassikaal een klassiek concert bezochten (MC en ME). De groep die Muziekluisterlessen heeft gevolgd (MA) steekt in dit opzicht ver boven de overige groepen uit.

Respondenten die niet aan de Muziekluisterlessen deelnamen, blijken, evenals bij de Kunstkijkuren het geval is, toch vaak gelijksoortige ervaringen opgedaan te hebben met cultuureducatie in het primair onderwijs. Alhoewel deze ervaringen minder intensief lijken te zijn, vormen ze hierdoor geen optimale vergelijkingsgroep. Het is daarom zinvol om de controlegroepen van niet-deelnemers aan Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen op te splitsen in personen die binnen het primair onderwijs op andere wijze aan klassikaal museum- en concertbezoek gedaan hebben en zij die geen enkele ervaring hebben op dit gebied.

5.6. Controlevariabelen

Het eerste deel van de analyses gaat in op effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs (zie Hoofdstuk 6). Variabelen die hierbij onder controle gehouden dienen te worden zijn kenmerken waarvan wordt verondersteld dat zij van invloed zijn op verschillen in culturele participatie in de latere levensloop èn op de kansen dat iemand heeft deelgenomen aan een van

TABEL 5.5: Culturele socialisatie in het ouderlijk milieu N=1061

a. Museumbezoek (OUDMUSEUM)

V55	Frequentie bezoek musea (> 3x per jaar)	30%
V56a	Bezoek aan musea voor oude kunst	51%
V56b	Bezoek aan musea voor moderne kunst	38%
V56c	Bezoek aan niet-kunstmusea	52%
V56d	Bezoek oude kastelen, kerken of andere gebouwen	53%

b. Muziekparticipatie (OUDMUZIEK)

V57ba	Vader bezocht klassieke muziekuitvoeringen	38%
V57bb	Moeder bezocht klassieke muziekuitvoeringen	40%
V57da	Vader luisterde graag naar klassieke muziek	61%
V57db	Moeder luisterde graag naar klassiek muziek	62%
V58	Aantal platen etc. van klassieke muziek (>50)	23%
V62aa	Vader speelde piano	9%
V62ab	Moeder speelde piano	16%
V62da	Vader speelde strijkinstrument	2%
V62db	Moeder speelde strijkinstrument	2%

c. Overige indicatoren cultureel niveau ouders (OUDCULTUUR)

V57aa	Vader bezocht toneelvoorstellingen	38%
V57ab	Moeder bezocht toneelvoorstellingen	42%
V57ca	Vader las regelmatig boeken	68%
V57cb	Moeder las regelmatig boeken	76%
V59a	Aanwezigheid atlas	97%
V59b	Aanwezigheid encyclopedie	75%
V59c	Aanwezigheid franstalige boeken	38%
V59d	Aanwezigheid duitstalige boeken	45%
V59e	Aanwezigheid engelstalige boeken	65%
V59f	Aanwezigheid boeken over kunst	58%
V60	Aantal boeken in huis >500	22%
V61aa	Vader sprak engels	72%
V61ab	Moeder sprak engels	70%
V61ba	Vader sprak duits	66%
V61bb	Moeder sprak duits	58%
V61ca	Vader sprak frans	41%
V61cb	Moeder sprak frans	40%
V61da	Vader sprak spaans	10%
V61db	Moeder sprak spaans	9%

Nota bene: Alle vragen hebben betrekking op de situatie toen de respondent 10-12 jaar oud was.

de hier onderscheiden vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs. Deze controlevariabelen zijn kenmerken die al vastlagen op 11/12-jarige leeftijd. Het gaat om leeftijd, geboorteland en opleiding en cultuurparticipatie van de ouders. Bij de vergelijking binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers zijn alleen deze controlevariabelen van belang. In een vergelijking waarbij ook de importgroep is betrokken, kunnen ook kenmerken die na de lagere schoolleeftijd tot stand zijn gekomen (opleiding en beroep) een rol spelen, omdat deze kenmerken zowel cultuurdeelname kunnen beïnvloeden als de beslissing om in Amsterdam te komen wonen.

Het tweede deel van de analyse gaat in op effecten van binnenschoolse en buitenschoolse vormen van cultuureducatie (zie Hoofdstuk 7). De relevante controlevariabelen hier zijn kenmerken die naast de genoten cultuureducatie van invloed kunnen zijn op het huidige niveau van cultuurdeelname (opleiding, cultuurparticipatie ouders, levensfase en beroep). Hieronder worden alle controlevariabelen toegelicht.

5.6.1. Culturele activiteiten van de ouders

Een belangrijke controlevariabele betreft het culturele klimaat in het ouderlijk milieu. Culturele vorming in het ouderlijk milieu bevordert de culturele activiteit van de kinderen later en is bovendien van invloed op de schoolkeuze en/of de programmering van het gevolgde onderwijs. In eerder onderzoek is de culturele vorming in het ouderlijk milieu doorgaans een zeer krachtige voorspeller van latere culturele participatie gebleken. Aan deze controlevariabele is mede daarom zeer veel aandacht geschonken in dit onderzoek. De door het ouderlijk milieu geboden stimulansen tot cultuurdeelname worden in dit verband geacht uiteen te vallen in drie categorieën: steun voor museumbezoek, steun voor concertbezoek en overige indicatoren die meer algemeen het cultureel niveau van de ouders in beeld brengen.

De drie indexen[1] zijn als volgt gemeten:

a. Stimulansen met betrekking tot museumbezoek (**OUDMUSEUM**): Tabel 5.5a gaat in op de vragen over het museumbezoek van de ouders. Samen vormen deze vijf indicatoren een index die staat voor het voorbeeld dat ouders op het gebied van museumbezoek hebben geboden. We zouden dan ook verwachten dat deze variabele vooral van invloed is op het museumbezoek en de interesse voor beeldende kunst van de respondent.
b. Stimulansen met betrekking tot muziekparticipatie (**OUDMUZIEK**): Tabel 5.5b geeft de vragen weer die over muziekparticipatie van de ouders zijn gesteld. Deze vragen zijn zowel met betrekking tot de vader en als tot de moeder gesteld en betreffen alleen klassieke muziek. Bij de vraag welke muziekinstrumenten de ouders bespeelden, zijn alleen piano en strijkinstrumenten meegeteld omdat hierop veelal serieus repertoire wordt gespeeld. Samen vormen ze een index die het voorbeeld representeert dat de ouders hebben geboden voor participatie in klassieke muziek. We kunnen ervan uitgaan dat deze variabele vooral van invloed is op het concertbezoek en de belangstelling voor klassieke muziek van de respondent.

---

[1] Zoals gebruikelijk in sociaal-wetenschappelijk onderzoek wordt wat betreft de belangrijke variabelen niet afgegaan op enkelvoudige indicatoren, maar gebruik gemaakt van een samengestelde score (index-variabele) die is afgeleid uit *meerdere* indicatoren. De achterliggende gedachte is dat enkelvoudige vraagstellingen onbetrouwbaar zijn, doordat ze allerlei unieke fluctuaties vertonen. Door meerdere indicatoren te middelen verwijderen we deze unieke bestanddelen en blijft de gemeenschappelijke kern over.

c. Overige indicatoren cultureel niveau ouders (**OUDREST**): Tabel 5.5c heeft betrekking op indicatoren voor het algemeen-cultureel niveau van de ouders. Hierin zijn opgenomen: bezoek aan toneelvoorstellingen door de ouders; aanwezigheid van verschillende soorten boeken in het ouderlijk huis; het leesgedrag van de ouders, en de mate waarin de ouders volgens mededeling van de respondent vier vreemde talen (enigermate) beheersen. Gezamenlijk vormen deze indicatoren de index die het algemeen culturele niveau van het ouderlijk milieu weergeeft. Verondersteld wordt dat deze variabele op alle cultureel gedrag van de respondent invloed kan hebben, maar mogelijk meer op het cognitief gerichte museumbezoek dan op concertbezoek.

De drie verschillende indexen van het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu hangen overigens vrij sterk met elkaar samen: hun gemiddelde onderlinge correlatie bedraagt 0.54[2]. Niettemin zijn de drie niet uitwisselbaar. We zullen in Hoofdstuk 7 zien dat ze een onderscheiden effect op de afhankelijke variabelen hebben. De invloed van de drie verschillende indexen te zamen worden opgeteld in een samengestelde variabele (**OUDCULTUUR**).

5.6.2. Overige controlevariabelen

Een andere controlevariabele die een indicatie geeft van het ouderlijk milieu is de opleiding van de ouders (**OPLOUD**). Deze variabele is geconstrueerd als de gemiddelde opleiding van vader en moeder. In de gegevens is ook nog het beroep van de vader beschikbaar, maar bij eerste analyse bleek dat dit kenmerk geen invloed op cultuurdeelname heeft, zolang de opleiding van de ouders constant wordt gehouden. Het beroep van de vader is daarom buiten de analyse gelaten.

De opleiding van de respondent zelf (**OPLEIDING**) is ook een belangrijke controlevariabele. Het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau, genoten na het primair onderwijs, blijkt telkens weer van grote invloed op cultuurdeelname. Er is gevraagd naar hoogst afgemaakte of huidige opleiding, hetgeen inhoudt dat studenten en scholieren zijn geclassificeerd naar de opleiding waarmee zij nu bezig zijn. De variabele loopt van (1) alleen primair onderwijs, naar (7) universiteit, zoals in onderzoek in Nederland gebruikelijk is.

Een volgende controlevariabele is de leeftijd van de respondent (**LEEFTIJD**). De leeftijd kan om verschillende redenen van invloed zijn. Het aanbod van cultuureducatieprogramma's fluctueert over de tijd, hierdoor kan een bepaalde leeftijdsgroep meer cultuureducatie hebben genoten dan andere leeftijdsgroepen. Leeftijd veroorzaakt ook levensfase-effecten die van invloed zijn op cultuurdeelname.

Etniciteit (**ALLOCHTOON**) is een volgende controlevariabele. Het is denkbaar dat allochtonen minder educatie in Westerse cultuur hebben genoten. Bovendien is het mogelijk dat allochtone groepen niet bijzonder actief zijn in de culturele activiteiten waar het in dit onderzoek over gaat. In de vragenlijst is naar etniciteit geïnformeerd op basis van het geboorteland van beide ouders

---

[2] Een correlatie geeft uitdrukking van de (lineaire) samenhang tussen twee variabelen. De correlatie varieert tussen 1.00 (de hoge waarden van een variabele hangen perfect samen met hoge waarden van de andere en de lage waarden van de ene met lage waarden van de andere), respectievelijk -1.00 (de hoge waarden van een variable hangen perfect samen met de lage waarden van de andere variabele), met 0.00 als neutraal punt (geen verband). Hoge correlaties (>.40) zijn tamelijk uitzonderlijk bij gegevens over individuen.

van de respondent. Alleen mediterrane allochtonen en Surinamers/Antillianen zijn als (1) op deze variabele gecodeerd, alle anderen (veelal Indische Nederlanders en immigranten uit andere westerse landen) zijn bij de Nederlanders (0) geclassificeerd. Het totale percentage allochtonen is 5%. Er is reeds aangegeven dat dit niet representatief is voor de Amsterdamse bevolking.

De sekse van de respondent (**VROUW**) is als controlevariabele opgenomen om na te gaan of effecten van cultuureducatie wellicht verschillen tussen mannen en vrouwen.

Beschikbare vrijetijd (**TIJDSBUDGET**) is de volgende controlevariabele. Beperkingen in het tijdsbudget doen de mogelijkheden tot cultuurdeelname afnemen. Eerder onderzoek (Ganzeboom, 1989) doet veronderstellen dat dit waarschijnlijk niet veel verschil maakt voor museumbezoek, maar mogelijk wel voor concertbezoek. Dit verschil zou terug te voeren zijn op het verschillende tijdsbeslag van beide soorten culturele activiteit. Museumbezoek kan worden gedaan op tijdstippen van eigen voorkeur (weekend, vakanties), terwijl het tijdstip van een concert vastligt. Bovendien vraagt museumbezoek per keer minder tijd dan concertbezoek. Beschikbare tijd hangt voor een groot deel samen met de levensfase waarin men verkeert. Ook bij de beperkte leeftijdsgroep die we in dit onderzoek bestuderen (18-40 jaar) zullen er nog flinke verschillen in levensfase zijn: ongehuwde, kinderloze en jonge schoolgaanden staan tegenover werkenden van middelbare leeftijd die de zorg voor (jonge) kinderen hebben. De tijdsbudgetvariabele is geconstrueerd als een puntenindex, waarbij men 1 punt krijgt toegekend ingeval:
- men 50 uur of meer werkt, studeert of huishoudelijke verplichtingen vervult;
- thuiswonende kinderen heeft;
- een thuiswonend kind tussen 0 en 12 jaar oud heeft;
- een jong thuiswonend kind heeft èn vrouw is;
- samenwoont met een partner.

Iemand met een score 0 is een alleenstaande zonder kinderen die minder dan 30 uur werkt. Iemand met een score 4 is een werkende moeder met of zonder partner met ten minste een kind onder de 12 jaar.

Ook het feit dat men met een opleiding bezig is (**STUDENT**) is als controlevariabele opgenomen. Verondersteld wordt dat studenten en scholieren oververtegenwoordigd zijn onder culturele publieksgroepen omdat zij relatief over meer vrije tijd beschikken en minder verplichtingen hebben.

Een laatste kenmerk dat als controlevariabele aan de orde wordt gesteld, is het beroep van de respondent (**BEROEP**). De traditionele sociologische indicatie van de beroepspositie, het beroepsprestige, heeft veelal een geringe voorspellende waarde. Daarom is het opgegeven beroep gehercodeerd tot een 0-1 variabele, welke aangeeft of iemand een beroep uitoefent dat gebonden is aan beheersing van het geschreven woord en/of culturele kennis en/of creatieve en kunstzinnige vaardigheden.

5.7. Actuele cultuurparticipatie van de ondervraagden

De variabelen waarmee het effect van cultuureducatie wordt gemeten, zijn activiteiten die betrekking hebben op interesse in beeldende kunst en/of museumbezoek en interesse in (klassieke) muziek en/of concertbezoek. Dit soort activiteiten zijn in de vragenlijst op een groot aantal verschillende manieren in kaart gebracht. Daarbij is de opzet voor musea en concerten

grotendeels parallel gehouden. Deze paragraaf geeft weer hoe deze afzonderlijke stukjes informatie zijn samengevoegd tot hanteerbare samengestelde indexen.

5.7.1. Museumbezoek / belangstelling voor beeldende kunst

Tabel 5.6 geeft een overzicht van de gestelde vragen met betrekking tot museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst. Ze vallen uiteen in zes indexen:

a. Frequentie van museumbezoek (**MUSFREQ**): Allereerst is er een schatting gemaakt van de frequentie van museumbezoek op basis van twee afzonderlijke vragen: (a) de periode die verstreken is sinds het laatste bezoek en (b) het aantal bezoeken in het afgelopen jaar. Dit zijn sterk verwante vragen, waarvan de antwoorden dan ook betrekkelijk sterk met elkaar samenhangen ($r = .69$). Beide variabelen zijn uitgedrukt in het aantal bezoeken per jaar en vervolgens gemiddeld. De resulterende index geeft een goed gekwantificeerde eenheid voor museumbezoek. Een nadeel van deze index is dat het soort bezochte musea er geen rol in speelt.

b. Recent bezochte Amsterdamse niet-kunstmusea (**MUSAMST**): De tweede index met betrekking tot het huidige museumbezoek van de respondenten berust op een lijst van Amsterdamse musea. Hierbij is eveneens geïnformeerd naar de tijd die verstreken is sinds het laatste bezoek. Om de algemene interesse voor museumbezoek in kaart te brengen is een antwoord als positief aangemerkt wanneer het bezoek een niet-kunstmuseum betrof en had plaatsgevonden *in de afgelopen zes jaar*. Dit laatste was nodig om te voorkomen dat museumbezoeken met de lagere- of basisschool hier ook meegeteld zouden worden. Deze index is geconstrueerd als een getal tussen .00 (geen enkele keer 'ja') tot 1.00 (steeds 'ja' gezegd).

c. Recent bezochte Amsterdamse kunstmusea (**KUNAMST**): De derde index is op dezelfde manier als de vorige index opgebouwd, maar nu worden alleen de bezoeken in de afgelopen zes jaar aan kunstmusea of kunsttentoonstellingen meegeteld. Dit om de specifieke interesse voor kunstmusea te meten.

d. Laatste bezoek betrof kunstmuseum (**KUNBEZ**) Hiermee is nagegaan of het laatste museumbezoek, indien het binnen de afgelopen twee jaar heeft plaats gevonden, een bezoek aan een kunstmuseum betrof. Dit is ook een aanwijzing voor de interesse in kunstmusea.

e. Houding tegenover moderne kunst (**MUSATT1**): Het is mogelijk dat de Kunstkijkuren niet of niet alleen een werking hebben op daadwerkelijk bezoek aan musea, maar ook de achterliggende attitude tegenover beeldende kunst beïnvloeden. Men kan zelfs verdedigen dat de beïnvloeding van deze houding een belangrijker oogmerk van de lessen is dan het stimuleren van het daadwerkelijk museumbezoek. Om de houding tegenover moderne (abstracte) beeldende kunst in kaart te brengen, is aan de respondenten een viertal uitspraken voorgelegd. De uitspraken zijn extreem geformuleerd, opdat zowel een bevestigend als een ontkennend antwoord een eenduidige betekenis heeft. Twee ervan zijn positief en twee ervan zijn negatief geformuleerd, maar voor de analyse zijn de twee negatieve omgepoold. Personen die 'geen mening' gaven zijn tussen 'mee eens' ($=3$) en 'niet meer eens' ($=1$) gescoord (namelijk als 2). De gemiddelde correlatie tussen de antwoorden op de vier uitspraken bedraagt .27, hetgeen redelijk goed genoemd kan worden. De hieruit geconstrueerde variabele geeft de gemiddelde score op de vier vragen weer.

f. Belangstelling voor beeldende kunst via media (**MUSATT2**): De zesde index vat een aantal indicatoren voor belangstelling voor beeldende kunst samen, die betrekking hebben op participatie via televisie, kranten, tijdschriften en kunstboeken. Ook de in deze index vervatte informatie kunnen we als een 'attitude' benoemen, hoewel het meer gedragsuitingen betreft

TABEL 5.6: Indexconstructie museumbezoek / belangstelling voor beeldende kunst N=1061

a. Gemiddelde frequentie van museumbezoek (MUSFREQ)

V4	Frequentie geschat op basis van periode verstreken sinds laatste museumbezoek	4.8
V5	Frequentie geschat op basis van opgave voor laatste jaar	3.6

b. Recent bezochte Amsterdamse niet-kunstmusea (MUSAMST)

V6a	Tropenmuseum	41%
V6b	Amsterdams Historisch Museum	38%
V6c	NINT	17%
V6d	Scheepvaartmuseum	32%
V6e	Allard Pierson Museum	23%
V6g	Joods Historisch Museum	20%

c. Recent bezochte Amsterdamse kunstmusea (KUNAMST)

V6f	Rembrandthuis	17%
V6h	Rijksmuseum	43%
V6i	Rembrandttentoonstelling 1992	18%
V6j	Stedelijk Museum	40%
V6l	Van Gogh	49%
V6n	Van Gogh tentoonstelling 1990	21%

d. Laatste recente bezoek betrof kunstmuseum (KUNBEZ) 49%

e. Attitude tegenover moderne beeldende kunst (MUSATT1)

V6a	"Kunst is heel belangrijk als middel om tot denken aan te zetten" mee eens	73%
V6b	"Moderne kunst interesseert me niet omdat meestal niet te zien is wat het voor moet stellen" mee oneens	74%
V6c	"Als ik moderne kunst zie, denk ik vaak: 'Dat kan mijn kleine broertje ook'" mee oneens	58%
V6d	"Ik kijk graag naar moderne kunst, omdat dit vaak een interessante visie biedt op de wereld" mee eens	34%

f. Algemene belangstelling voor beeldende kunst (MUSATT2)

V13	Heeft interesse in moderne kunst (3+4)	65%
V14	Kijkt wel eens naar tv programma's over kunst	69%
V15	Leest wel eens besprekingen van tentoonstellingen	58%
V16	Bezit meer dan 10 boeken met reprodukties	23%

g. Onderlinge correlatie indexen participatie in beeldende kunst

	a	b	c	d	e	f
a. MUSFREQ	1.00					
b. MUSAMST	.268	1.00				
c. KUNAMST	.269	.331	1.00			
d. KUNBEZ	.389	.181	.253	1.00		
e. MUSATT1	.390	.224	.242	.332	1.00	
f. MUSATT2	.480	.292	.297	.373	.565	1.00

dan strikt subjectieve kenmerken. Deze gedragingen brengen op zichzelf evenwel geen bezoek aan musea met zich mee. Ook deze attitude is geconstrueerd als een getal dat varieert tussen .00 (geen enkele keer positief beantwoord) en 1.00 (alle vier vragen positief beantwoord).

Het onderste gedeelte (g) van Tabel 5.6 geeft de correlaties tussen de zes geconstrueerde indexen weer. Deze zijn alle positief en van een behoorlijke sterkte, namelijk tussen 0.22 en 0.48. De twee indexen die de belangstelling voor beeldende kunst meten (MUSATT1 en MUSATT2) hangen het nauwst met elkaar samen (r=.57). De samenhang tussen de index die weergeeft hoeveel Amsterdamse niet-kunstmusea door de respondent recentelijk werden bezocht (MUSAMST) en de index die weergeeft of het laatst bezochte museum een kunstmuseum was, is (vanzelfsprekend) het geringst (r=.18). Het patroon van correlaties houdt aan de ene kant in dat de indexen alle refereren aan een soort gedrag dat populair is bij dezelfde personen. Aan de andere kant zijn de correlaties niet zo hoog dat het analyseren van de zes indexen noodzakelijkerwijs steeds dezelfde informatie zou opleveren, of dat zij zonder meer zouden kunnen worden gemiddeld.

In de navolgende analyse zullen we zowel vergelijkingen maken wat betreft de zes afzonderlijke indexen als wat betreft hun gemiddelde. Dit gemiddelde is middels factoranalyse verkregen als een gewogen gemiddelde van de zes indexen. Het resultaat is een Z-variabele[3]. De analyse van deze 'super-index' (**ZMUSEUM**) zal in het volgende het referentiepunt vormen: in beginsel komen de verschillen tussen de groepen het best naar voren bij deze index en zal de analyse daarvan statistisch het meest onderscheidend zijn. De analyses van de overige indexen zullen als varianten op dit patroon worden beschouwd. Wanneer we verschillen in de oorspronkelijke zes indexen tussen de vergelijkingsgroepen willen analyseren, is het handig ook deze indexen als Z-variabelen te standaardiseren. Dit heeft geen consequenties voor de verschillen tussen groepen. Door de standaardisatie worden de verschillen wat betreft alle variabelen op een noemer gebracht en kunnen daardoor onderling worden vergeleken.

5.7.2. Concertbezoek / belangstelling voor klassieke muziek

Tabel 5.7 geeft een overzicht van de gestelde vragen met betrekking tot concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek. Ze vallen uiteen in vier indexen.

a. Frequentie van concertbezoek (**MUZFREQ**): Hier is, evenals bij museumbezoek, een schatting gemaakt van de frequentie van concertbezoek op basis van de vragen naar de periode die verstreken is sinds het laatste bezoek en het geschatte aantal bezoeken in het afgelopen jaar. De antwoorden op deze vraag hangen ook hier sterk met elkaar samen (r=.69). Beide variabelen zijn uitgedrukt in het aantal bezoeken per jaar en vervolgens gemiddeld. Het resultaat geeft een goed gekwantificeerde eenheid voor concertbezoek. Het nadeel is dat het genre muziek dat bij het bezochte concert uitgevoerd werd, geen rol speelt.
b. Recent bezochte Amsterdamse concertzalen (**MUZAMST**): De tweede index met betrekking tot het huidige concertbezoek van de respondenten berust op een lijst van Amsterdamse concertzalen. Bij deze vragen is eveneens geïnformeerd naar de tijd die verstreken is sinds het laatste bezoek. Om de algemene interesse voor concertbezoek in kaart te brengen is een

---

[3] Samengestelde indexen uitgedrukt in Z-scores zijn gemiddeld nul en hebben een vaste spreiding rondom nul (standaarddeviatie = 1). Het gebruik van Z-scores heeft als voordeel dat de resultaten met betrekking tot verschillende samengestelde indexen direct met elkaar vergelijkbaar zijn.

TABEL 5.7: Indexconstructie concertbezoek / belangstelling voor klassieke muziek N=1061

a. Gemiddelde frequentie van concertbezoek (MUZFREQ)

V22	Frequentie geschat op basis van periode verstreken sinds laatste concertbezoek	3.5
V5	Frequentie geschat op basis van opgave voor laatste jaar	4.8

b. Recent bezochte Amsterdamse concertzalen (MUZAMST)

V25a	Muziektheater (Stopera)	22%
V25b	Concertgebouw grote zaal	30%
V25c	Concertgebouw kleine zaal	21%
V25e	Stadsschouwburg	23%
V25f	de IJsbreker	12%
V25g	de Beurs van Berlage	12%

c. Laatste bezoek betrof klassiek concert (KLASBEZ) 31%

d. Belangstelling voor klassieke muziek (KLASATT)

V18e	opera is favoriete muziek	20%
V18j	klassieke kamermuziek is favoriete muziek	38%
V18k	klassieke orkestmuziek is favoriete muziek	45%
V18l	serieuze muziek van moderne componisten is favoriete muziek	17%
V18m	kerkmuziek is favoriete muziek	13%
V19e	luistert veel naar opera	8%
V19j	luistert veel naar klassieke kamermuziek	30%
V19k	luistert veel naar klassieke orkestmuziek	36%
V19l	luistert veel naar serieuze muziek van moderne componisten	4%
V19m	luistert veel naar kerkmuziek	3%

e. Onderlinge correlatie indexen muzikale participatie

	a	b	c	d
a. MUZFREQ	1.00			
b. MUZAMST	.286	1.00		
c. KLASBEZ	.283	.301	1.00	
d. KLASATT	.338	.424	.428	1.00

antwoord als positief aangemerkt wanneer het bezoek een specifieke concertzaal voor klassieke muziek betrok en *in de afgelopen zes jaar* had plaatsgevonden. Dit laatste om te voorkomen dat concertbezoeken met de lagere- of basisschool hier ook meegeteld zouden worden. Het betrof hier concertzalen waar over het algemeen alleen serieuze muziek ten gehore wordt gebracht. Deze index is geconstrueerd als een getal tussen .00 (geen enkele keer 'ja') tot 1.00 (steeds 'ja' gezegd).

c. Laatste bezoek betrof klassiek concert (**KLASBEZ**) Hiermee is nagegaan of het laatste concertbezoek, indien het binnen de afgelopen twee jaar heeft plaatsgevonden, een bezoek aan een klassiek concert betrof. Dit is een aanwijzing voor de interesse in klassieke muziek.
d. Belangstelling voor klassieke muziek (**KLASATT**): Deze index is opgebouwd naar aanleiding van twee vragen. Ten eerste de vraag naar welke muziekgenres men luistert. Hierbij is tevens gevraagd of men hier een beetje of heel veel naar luistert. Ten tweede is gevraagd van welke genres muziek men platen/banden/cd's heeft en of men daar weinig of veel van heeft. Het aantal opgegeven klassieke muziekgenres en de mate waarin men daar naar luistert en het aantal klassieke muziekgenres waarvan men thuis weergaven heeft en de hoeveelheid daarvan zijn opgeteld en gemiddeld tot een index die varieert van .21 tot .43.

Het onderste gedeelte (e) van Tabel 5.7 geeft de correlaties tussen de vier geconstrueerde indexen weer. Deze zijn alle positief en van een behoorlijke sterkte, namelijk tussen 0.28 en 0.43. Ook hier is een gemiddelde berekend van de vier besproken indexen via een factoranalyse. In het navolgende zullen we zowel vergelijkingen maken wat betreft de vier afzonderlijke indexen als wat betreft hun gemiddelde (**ZMUZIEK**). Ten behoeve van de vergelijking tussen de groepen zijn ook de oorspronkelijke indexen als Z-variabelen gestandaardiseerd.

5.8. Overige vormen van cultuureducatie

In dit onderzoek staat het effect centraal van een specifiek cultuureducatieprogramma in het primair onderwijs, de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Het onderzoek biedt ook de mogelijkheid om effecten van andere vormen van cultuureducatie te toetsen. In deze paragraaf wordt toegelicht welke indexen er geconstrueerd zijn voor andere vormen van cultuureducatie.

In het voorgaande hebben we gezien dat er in het primair onderwijs ook buiten de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen museum- of concertbezoeken worden georganiseerd en aandacht wordt besteed aan beeldende kunst of klassieke muziek. Om het relatieve effect hiervan te kunnen nagaan ten opzichte van overige vormen van cultuureducatie zijn variabelen geconstrueerd die weergeven in welke mate men cultuureducatie heeft genoten ***in het primair onderwijs***.

a. Museumbezoek en onderricht in beeldende kunsten (**MUSSCHAAL**): Dit is geconstrueerd als een puntenindex, waarbij men een punt krijgt toegekend als:
   - men met de lagere- of basisschool naar een museum is geweest;
   - men meer dan 5 keer in het primair onderwijs een museum bezocht;
   - er in de klas werd gepraat over beeldende kunst en kunstenaars.
b. Concertbezoek en onderricht in klassieke muziek (**MUZSCHAAL**): Dit is geconstrueerd als een puntenindex, waarbij men een punt krijgt toegekend als:
   - men met de lagere- of basisschool naar een klassiek concert is geweest;
   - men meer dan 3 keer in het primair onderwijs een klassiek concert bezocht;
   - er in de klas aandacht werd besteed aan klassieke muziek.

De ondervraagden die in Amsterdam de Kunstkijkuren respectievelijk de Muziekluisterlessen hebben gevolgd, zullen hier doorgaans in de hoogste categorie scoren.

Na het primair onderwijs vindt er ook cultuureducatie plaats. Omdat de produktieve en reflectieve vorming na de lagere schoolleeftijd meer in onderling samenhang tot ontwikkeling worden gebracht is bij de meting van ervaringen met cultuureducatie na het primair onderwijs een iets breder definitie van cultuureducatie gehanteerd. Wanneer men kunstzinnige ervaringen ***in het voortgezet onderwijs*** in kaart wil brengen, stuit men op het probleem dat dit voortgezet onderwijs geen eenmalige, ongedeelde gebeurtenis is. Leerlingen brengen meestal tussen drie en acht jaar in het voorgezet onderwijs door en bezoeken daarbij niet zelden verschillende schooltypen en verschillende instellingen. Het behoeft geen betoog dat de ervaringen met cultuureducatie nogal kunnen uiteenlopen tussen leerjaren, instellingen en schooltypen. Om de gedachten nader te bepalen is in de vragenlijst verwezen naar de opleiding waar men het langst op heeft gezeten.

TABEL 5.8: Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs N=1061

a. Stimulansen m.b.t. beeldende kunst binnen het curriculum (VOKUNST)

	jaren*	jaren**	Examen
V41a Tekenen	3.6	4.0	11%
V41b Textiele werkvormen	1.0	2.9	3%
V41c Handenarbeid	2.6	3.3	5%

b. Stimulansen m.b.t. muziek binnen het curriculum (VOMUZIEK)

	jaren*	jaren**	Examen
V41d Muziek	2.2	2.8	2%

c. Stimulansen m.b.t. beeldende kunst buiten het curriculum (KUNSTEXTRA)

	aanbod op school	regelmatige participatie
V44f Tekenen, schilderen, boetseren	24%	7%
V44g Film- en fotografie	34%	6%
V44l Excursies naar musea/tentoonstellingen	55%	24%

d. Stimulansen m.b.t. muziek buiten het curriculum (MUZIEKEXTRA)

	aanbod op school	regelmatige participatie
V44b Schoolkoor	20%	5%
V44c Schoolorkest (geen popmuziek)	21%	2%
V44d Schoolband (popmuziek)	28%	3%
V44j Excursies naar muziekuitvoeringen	31%	13%

* Gemiddelde over gehele steekproef
** Gemiddelde over degenen die het vak hebben gehad

In de ervaringen met cultuureducatie in het voortgezet onderwijs zijn aanvankelijk vier aspecten onderscheiden, telkens afzonderlijk voor stimulansen voor interesse in beeldende kunst en voor klassieke muziek:

a. Het extracurriculaire aanbod van kunst op de school (schoolkoor, schoolconcerten, tekencursussen, etc.)
b. De participatie van de ondervraagde in zulk extracurriculair aanbod.
c. Het aantal jaren dat de ondervraagde lessen heeft gevolgd in kunstzinnige vakken.
d. Of de ondervraagde in de betreffende vakken formeel examen heeft gedaan.

Tabel 5.8 geeft een overzicht van het percentage ondervraagden dat elk van de betrokken vragen bevestigend heeft beantwoord. Hierbij kan vooral wat betreft de curriculaire participatie opgemerkt worden dat het om betrekkelijk zeldzame ervaringen gaat. Zo heeft men gemiddeld in het voortgezet onderwijs maar 2.2 jaren muziekonderwijs gehad en hebben slechts 2% van de ondervraagden muziek in hun examenpakket gehad. Wat betreft de beeldende vakken staat het er iets beter voor, maar dit moet voornamelijk op rekening van het tekenonderwijs geschreven worden. Hierin hebben 11% van de ondervraagden examen gedaan. Het geringe aantal personen dat eindexamen heeft gedaan in kunstzinnige vakken in deze steekproef is te verklaren door het feit dat de mogelijkheid om examen te doen in dit soort vakken nog maar kortgeleden is gecreëerd. Sinds 1976 is dit mogelijk bij het LBO, sinds einde jaren '70 ook bij de HAVO en MAVO en sinds 1987 biedt ook het VWO de mogelijkheid om examen te doen in kunstzinnige vakken (Oud e.a., 1992, p.8). Wat betreft de extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs zien we een gunstiger beeld. Er is naar een betrekkelijk grote schakering van zulke ervaringen gevraagd, en er blijkt daarbij nogal wat aanbod en daadwerkelijke participatie te zijn. Excursies naar musea in het voortgezet onderwijs komen evenals in het primair onderwijs regelmatiger voor dan excursies naar muziekuitvoeringen: 55% van de respondenten geeft aan dat er in het voortgezet onderwijs excursies naar musea werden georganiseerd en 24% deed hier regelmatig aan mee, terwijl respectievelijk 31% en 13% dit aangeven met betrekking tot excursies naar muziekuitvoeringen.

De kunstzinnige ervaringen in het voortgezet onderwijs zijn uiteindelijk neergelegd in vier indexen:

a. Beeldende kunst binnen het curriculum (**VOKUNST**): Deze index is opgebouwd uit het aantal jaren dat lessen in vakken als tekenen, textiele werkvormen en handenarbeid gevolgd werden. Een formeel examen in één van deze vakken is als 2 jaar extra gerekend.
b. Muziek binnen het curriculum (**VOMUZIEK**): Deze index is opgebouwd uit het aantal jaren dat muzieklessen in het voortgezet onderwijs gevolgd werden. Een formeel examen is als 2 jaar extra gerekend.
c. Beeldende kunst buiten het curriculum (**KUNSTEXTRA**): Deze index telt de deelname aan verschillende vormen van beeldende kunstactiviteiten buiten de lessen zoals tekenen, schilderen, boetseren, film, fotografie en excursies naar musea.
d. Muziek buiten het curriculum (**MUZIEKEXTRA**): Deze index telt de deelname aan verschillende vormen van muzikale activiteiten buiten de lessen zoals een schoolkoor, schoolband, schoolorkest of excursies naar muziekuitvoeringen.

Ook ***buiten het onderwijs*** vindt cultuureducatie plaats, in de vorm van cursussen of lessen op buitenschoolse instituties. De stimulansen die hiervan uitgaan zijn weer in de twee categorieën 'beeldende kunst' en 'muziek' opgedeeld. In Tabel 5.9 is weergegeven welke activiteiten hierbij zijn meegerekend en hoe de deelname van de respondenten over deze activiteiten is verdeeld. Daarin is te zien dat, binnen het aanbod van buitenschoolse kunstzinnige activiteiten,

muzieklessen het meest worden gevolgd; 35% van de respondenten heeft voor zijn 18e jaar muziekles gehad bij een buitenschools instituut.

TABEL 5.9: Buitenschoolse culturele vorming
(regelmatige participatie in activiteiten vóór het 18e levensjaar) N=1061

a. Stimulansen m.b.t. beeldende kunst (BSKUNST)	
V48a Tekenen, schilderen, grafiek	10%
V48b Beeldhouwen, boetseren, sieraden	5%
V48c Textiele werkvormen	3%
V48h Kunstgeschiedenis	3%
b. Stimulansen m.b.t. muziek (BSMUZIEK)	
V48d Zingen	5%
V481 Muziekles	35%

De indexen waarmee cultuureducatie in buitenschoolse instituties is gemeten zijn als volgt geconstrueerd:

a. Beeldende kunstlessen buiten school **(BSKUNST)**: Deze index geeft weer in welke mate men vóór het 18e jaar buiten schoolverband cursussen heeft gevolgd in tekenen, schilderen, handvaardigheid en kunstgeschiedenis.
b. Muzieklessen buiten school **(BSMUZIEK)**: Deze index geeft aan of men vóór het 18e jaar buiten schoolverband in zang of muziek is onderwezen.

5.9. Verschillen in culturele participatie tussen oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep

Bij de aanvankelijke opzet van het onderzoek was de bedoeling het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs te onderzoeken aan de hand van een vergelijking tussen oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep. Deze twee groepen inwoners van Amsterdam zijn namelijk in ten minste één opzicht goed met elkaar te vergelijken, namelijk wat betreft het culturele aanbod in hun huidige woonplaats. Deze onderzoeksopzet is echter alleen mogelijk wanneer beide groepen met betrekking tot andere relevante kenmerken ook sterk met elkaar overeenkomen. Tabel 5.10 laat zien welke verschillen er optreden tussen oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep wat betreft de controlevariabelen en wat betreft culturele participatie. Er blijken zeer grote verschillen te bestaan tussen deze twee groepen.

Wat betreft de controlevariabelen valt op dat de importgroep meer vertegenwoordigers van groepen met een hoge sociale status telt dan de oorspronkelijke Amsterdammers. Leden van de importgroep zijn aanzienlijk vaker student, hoger opgeleid en oefenen vaker een cultureel gericht beroep uit dan de oorspronkelijke Amsterdammers. Daarmee komt overeen dat de ouders van respondenten uit de importgroep hoger zijn opgeleid en dat deze ouders ook veel cultureel actiever waren. Met betrekking tot de genoten cultuureducatie buitenshuis blijkt dat de importgroep iets vaker dan de oorspronkelijke Amsterdammers aan extracurriculaire activiteiten en activiteiten op buitenschoolse instituten op het gebied van beeldende kunst en muziek heeft deelgenomen. Beide groepen verschillen niet of nauwelijks wat betreft leeftijd, etnische afkomst, geslacht, beschikbare vrije tijd en gevolgde kunstvakken in het voortgezet onderwijs.

TABEL 5.10: Overige determinanten van cultuurdeelname (controlevariabelen) oorspronkelijke Amsterdammers versus import-groep

			oorspronkelijke Amsterdammers	importgroep	
N =			415	646	
a. Kenmerken op 12-jarige leeftijd					
LEEFTIJD	(18-40)	leeftijd respondent	29.0	29.2	
ALLOCHTOON	(0-1)	etniciteit	5.5%	5.0%	
OPLOUD	(1-7)	opleiding ouders gemiddeld	3.1	4.1	
OUDMUSEUM	(0..1)	museumbezoek ouders	.42	.54	
OUDMUZIEK	(0..1)	muziekparticipatie ouders	.35	.42	
OUDCULTUUR	(0..1)	cultureel niveau ouders	.49	.56	
VROUW	(0-1)	geslacht	49%	53%	
b. Kenmerken ontstaan na 12-jarige leeftijd					
OPLEIDING	(1-7)	opleiding respondent	4.5	5.9	
BEROEP	(0-1)	cultureel beroep	11%	18%	
STUDENT	(0-1)	scholier/student	20%	28%	
TIJDSBUDGET	(0..1)	beperking in tijdsbudget	.37	.35	
VOKUNST	(0-21)	beeldende kunst in curriculum	7.8	7.3	
VOMUZIEK	(0-11)	muziek in curriculum	2.0	2.4	
KUNSTEXTRA	(0..1)	beeldende kunst extracurriculair	.22	.27	
MUZIEKEXTRA	(0..1)	muziek extracurriculair	.08	.12	
BSKUNST	(0..1)	beeldende kunst buiten school	.04	.06	
BSMUZIEK	(0..1)	muziek buiten school	.14	.21	
c. Culturele participatie					
					verschil
ZMUSEUM		museumbezoek/interesse beeldende kunst	-.34	.22	+.56
1 ZMUSFREQ		frequentie museumbezoek	-.27	.16	+.43
2 ZMUSAMST		recent bezochte Amsterdamse niet-kunstmuseum	.01	.01	0
3 ZKUNAMST		recent bezochte Amsterdamse kunstmuseum	-.13	.09	+.22
4 ZKUNBEZ		laatste bezoek was kunstmuseum	-.27	.20	+.47
5 ZMUSATT1		houding t.o.v. moderne kunst	-.30	.22	+.52
6 ZMUSATT2		belangstelling voor beeldende via media	-.32	.16	+.46
ZMUZIEK		concertbezoek/interesse muziek	-.34	.22	+.56
1 ZMUZFREQ		frequentie concertbezoek	-.16	.13	+.29
2 ZMUZAMST		recent bezochte Amsterdamse concertzalen	-.21	.16	+.37
3 ZKLASBEZ		laatste bezoek was klassiek	-.25	.13	+.38
4 ZKLASATT		houding t.a.v. klassieke muziek	-.29	.19	+.48

Wat betreft de afhankelijke variabelen die de huidige cultuurparticipatie weergeven zijn er ook behoorlijk grote verschillen tussen de oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep. Deel (c) van Tabel 5.10 laat zien dat de Z-scores bij de oorspronkelijke Amsterdammers allemaal negatief zijn, terwijl zij bij de importgroep zonder uitzondering positief zijn. Dat wil zeggen dat de importgroep een hogere waarde heeft op alle indexen die de activiteiten op het gebied van museum- en concertbezoek en interesse in beeldende kunst en klassieke muziek weergeven. Alleen de index die het bezoek aan Amsterdamse niet-kunstmusea aangeeft verschilt weinig tussen beide groepen, dit doen de oorspronkelijke Amsterdammers kennelijk relatief vaak en doet de importgroep relatief weinig. Maar voor het overige is de importgroep over de gehele linie cultureel veel actiever dan de oorspronkelijke Amsterdammers. Deze grotere activiteit van de importgroep komt op het eerste gezicht goed overeen met hun sociale achtergrond.

Wanneer we het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs willen onderzoeken aan de hand van een vergelijking tussen oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep, is het noodzakelijk dat deze groepen wat betreft hun huidige cultuurdeelname geheel vergelijkbaar zijn, indien de invloed van cultuurdeelname beïnvloedende achtergrondsfactoren onder controle wordt gehouden. De vraag is derhalve of de grote verschillen in cultuurdeelname tussen de twee groepen inderdaad kunnen worden teruggevoerd op de gemeten verschillen in sociale achtergrond. Zijn de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep inderdaad even cultureel actief, wanneer personen met gelijke sociale achtergrond worden vergeleken? Om deze vraag te beantwoorden geeft Tabel 5.11 een regressiemodel[4] voor de twee belangrijkste criteriumvariabelen, de samenvattende indexen voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst en voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek.

In het eerst gerapporteerde model (A) wordt alleen de woonplaats op 12-jarige leeftijd als onafhankelijke (beïnvloedende) variabele opgenomen. De coëfficiënten van dit model komen overeen met de verschillen in culturele participatie tussen oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep zoals gerapporteerd in Tabel 5.10. De vraag van deze analyse is of deze coëfficiënt na introductie van de controlevariabelen tot 0 wordt gereduceerd. In het tweede model (B) worden de controlevariabelen geïntroduceerd die de toestand op 12-jarige leeftijd weergeven. We zien dat deze kenmerken ongeveer een derde van het verschil in cultuurparticipatie tussen oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep verklaren; met betrekking tot museumbezoek en interesse in beeldende kunst neemt de coëfficiënt af van .283 naar .204 en met betrekking tot concertbezoek en interesse in klassieke muziek van .284 naar .205. Introduceren we vervolgens in het derde model (C) de controlevariabelen die kenmerken omvatten die ná de lagere schoolleeftijd tot stand komen, dan verdwijnt nog eens een derde van het verschil. Toch blijft er nog een aanzienlijk en statistisch significant verschil bestaan in culturele participatie tussen de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep, zowel op het gebied van museumbezoek en interesse in beeldende kunst als op het gebied van concertbezoek en interesse in klassieke muziek.

---

[4] Een regressiemodel geeft weer hoe een verzameling onafhankelijke variabelen van invloed is op een afhankelijke variabele. De coëfficiënten geven een *netto*-effect weer, dat wil zeggen dat de invloed van de andere onafhankelijke variabelen constant is gehouden. We geven regressievergelijkingen in hun gestandaardiseerde vorm weer. Zoals bij correlaties variëren de coëfficiënten tussen -1.00 (perfect negatief effect) en +1.00 (perfect positief effect), met als neutraal punt 0.00 (geen effect). Met een significantietest (T-toets) wordt aangegeven of een bepaald effect ander dan bij toeval van 0.00 verschilt.

TABEL 5.11: Verschillen in culturele participatie tussen oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep (volledig gestandaardiseerde regressiemodellen)

	ZMUSEUM Museumbezoek/ Belangstelling beeldende kunst			ZMUZIEK Concertbezoek/ Belangstelling klassieke muziek		
	A	B	C	A	B	C
Woonachtig buiten Amsterdam op 12-jarige leeftijd	.283*	.204*	.086*	.284*	.205*	.087*
VROUW (geslacht)		.042	.047*		-.002	.004
ALLOCHTOON (etniciteit)		-.085*	-.060*		-.086*	-.061*
LEEFTIJD		.229*	.190*		.302*	.270*
OPLOUD (opleiding ouders)		.019	-.040		.112*	.051
OUDCULTUUR (cultureel klimaat ouderlijk milieu)		.379*	.317*		.266*	.209*
OPLEIDING			.310*			.310*
BEROEP (Beroep in culturele sector)			.211*			.196*
TIJDSBUDGET (beschikbare vrije tijd)			-.032			.040
adj. R^2	.080	.264	.391	.081	.264	.385

*: Statistisch significant, p<.05 (tweezijdig)

In Tabel 5.11 is ook aangegeven wat de invloed van de verschillende controlevariabelen is op museumbezoek en interesse in beeldende kunst en op concertbezoek en interesse in klassieke muziek. We kunnen zien dat geslacht, opleiding van de ouders en beschikbare vrije tijd weinig tot geen effect hebben op deze vormen van culturele participatie. Etniciteit, leeftijd, de culturele praktijken van de ouders, opleiding van de respondent en het werkzaam zijn in de culturele sector zijn wel van invloed. Allochtonen zijn minder cultureel actief. Ouderen (in deze steekproef zijn dat mensen tussen de 30 en 40 jaar) ontwikkelen meer culturele activiteiten dan jongeren. Dit geldt iets sterker voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek dan voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst. Dit is overigens in overeenstemming met veronderstellingen die zijn uitgesproken door geïnterviewde sleutelfiguren in Hoofdstuk 3. Daar werd gesteld dat het stimuleren van belangstelling voor klassieke muziek bij jeugdigen problematisch is omdat deze belangstelling veelal pas op veel latere leeftijd tot stand komt. Ook kinderen van cultureel actieve ouders, hoger opgeleiden en personen die een cultureel beroep uitoefenen bezoeken vaker een museum of een concert en tonen meer belangstelling voor beeldende kunst en klassieke muziek. Tweederde van het verschil in cultuurparticipatie tussen de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep is toe te schrijven aan de gemeten achtergrondskenmerken.

De relatief grote participatie van de importgroep kan voor het grootste deel op rekening van de gemeten controlevariabelen worden geschreven. Het resterende verschil in cultuurparticipatie is echter nog vrij groot. Dit betekent dat de aanvankelijk voorziene onderzoeksopzet niet kan worden doorgevoerd.

Omdat lang niet alle oorspronkelijke Amsterdammers de Kunstkijkuren en/of Muziekluisterlessen hebben bijgewoond, blijft echter de mogelijkheid een vergelijking te maken binnen de groep van oorspronkelijke Amsterdammers. In bepaalde opzichten is een vergelijking binnen de groep

oorspronkelijke Amsterdammers aantrekkelijker dan tussen de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep; bij de eerste vergelijking hoeven minder factoren onder controle gehouden te worden. De oorspronkelijke Amsterdammers verschillen onderling veel minder sterk dan dat zij als groep van de importgroep verschillen. Voor de importgroep zijn er een aantal redenen aan te geven waarom ze in Amsterdam zijn komen wonen zoals studie, het culturele klimaat van de stad of een met dit klimaat samenhangend beroep. Deze redenen zijn tevens van invloed op hun cultuurdeelnamepatroon. Dit soort verschillen komen tot stand ***na*** het primair onderwijs en dat maakt het aantal potentiële bronnen van selectiviteit veel groter en moeilijker op te sporen dan binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers. Binnen deze groep kunnen alleen die kenmerken die een selectiviteit in deelname aan de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen en al ***tijdens*** de lagere- of basisschool bestonden, verstorend werken.

Het is overigens niet duidelijk waarom er zulke grote verschillen in culturele participatie zijn tussen de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep dat zij niet op rekening van de controlevariabelen kunnen worden geschreven. De gemeten controlevariabelen bedekken vrijwel alle belangrijke determinanten van culturele participatie die uit eerder onderzoek bekend zijn. De mogelijkheid dat een enkele belangrijke determinant over het hoofd is gezien, lijkt onwaarschijnlijk. Er zijn twee aannemelijke verklaringen. Ten eerste kan het zo zijn dat verhuizing naar Amsterdam gemotiveerd is door belangstelling voor cultuur, meer dan dat men op basis van opleiding en beroep zou verwachten. Kennelijk gaat het hier om eigenschappen die niet via de gemeten sociale achtergrondskenmerken te neutraliseren zijn.
Ten tweede kan een oorzaak van het grote verschil in cultuurparticipatie tussen de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep gezocht worden in de reactie op verhuizing naar Amsterdam zelf. Het is mogelijk dat mensen die relatief kort geleden in Amsterdam zijn komen wonen, op hun verhuizing reageren door intensief van de culturele faciliteiten van de stad gebruik te maken om vertrouwd te raken met de nieuwe woonplaats.
Wat de juiste verklaring voor de verschillen is, laat zich op basis van deze gegevens niet uitmaken. Het doet overigens ook niets af aan het feit dat de vergelijking tussen oorspronkelijke Amsterdammers en importgroep niet bruikbaar is voor het onderzoeksdoel en dat we het met de vergelijking tussen deelnemers aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen en de niet-deelnemers binnen de groep van oorspronkelijke Amsterdammers zullen moeten stellen.

5.10. Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is een overzicht gegeven van de verzamelde gegevens en wordt de constructie toegelicht van de variabelen die in het volgende hoofdstuk worden geanalyseerd.

De voor het onderzoek verzamelde gegevens hebben betrekking op een aselecte steekproef van 1061 inwoners van Amsterdam in de leeftijd van 18 tot en met 40 jaar. Uit analyse van de achtergrondskenmerken van de respondenten blijkt dat deze steekproef niet zonder meer als representatief kan worden beschouwd voor de Nederlandse bevolking en ook niet voor de Amsterdamse bevolking. De steekproef geeft een relatief hoog niveau van cultuurparticipatie en opleiding te zien. Hier zijn drie oorzaken voor aan te geven. Ten eerste gaat het hier om inwoners van de culturele hoofdstad van Nederland. Inwoners van deze stad zijn meer dan elders in de gelegenheid om aan culturele activiteiten deel te nemen. Daarbij is het goed mogelijk dat een deel van de respondenten zijn aangetrokken of zijn blijven wonen in deze stad vanwege het grote culturele aanbod. Hierdoor treft men relatief veel mensen aan met een hoge cultuurparticipatie en een overeenkomstige sociale achtergrond. Ten tweede gaat het om een

beperkte leeftijdsgroep. Een groep van 18-40 jarigen is cultureel actiever en hoger opgeleid dan jongere of oudere groepen. Ten derde is het aannemelijk dat het onderwerp van de enquête geleid heeft tot selectieve deelname. Actieve cultuurparticipanten zullen eerder geneigd zijn om aan een vraaggesprek mee te werken dat gaat over de interesse voor beeldende kunst en klassieke muziek en de wijze waarop dit ontstaat dan personen die weinig culturele activiteiten ontplooien.

Het feit dat cultureel actieven en hoger opgeleiden zijn oververtegenwoordigd in de steekproef hoeft echter geen afbreuk te doen aan de te rapporteren onderzoeksuitkomsten. Het gaat om het onderzoeken van effecten van cultuureducatie, met name zoals dit gebeurt door de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Wanneer de vergelijkingsgroepen met betrekking tot relevante achtergrondskenmerken langs statistische weg gelijk worden geschakeld, is het van weinig belang dat de steekproef in zijn geheel een hoog niveau van cultuurparticipatie heeft.

Om zicht te krijgen op de ervaringen van de respondenten met cultuureducatie in het primair onderwijs, is de steekproef opgedeeld in vergelijkingsgroepen. Deze groepen zijn ingedeeld naar ervaringen met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen of gelijksoortige ervaringen in het Amsterdamse primair onderwijs of daar buiten. Klassikaal museumbezoek binnen het primair onderwijs blijkt, zowel binnen als buiten Amsterdam, veel vaker voor te komen dan klassikaal concertbezoek. Een deel van de respondenten die niet aan het Amsterdamse cultuureducatieprogramma deelnamen, blijkt gelijksoortige, zij het iets minder intensieve, ervaringen opgedaan te hebben met cultuureducatie in het primair onderwijs. Daarom vormen ze geen optimale vergelijkingsgroep en is het zinvol om de controlegroep van niet-deelnemers aan het Amsterdamse cultuureducatieprogramma op te splitsen in personen die ook binnen het primair onderwijs aan museum- en concertbezoek gedaan hebben en zij die geen enkele ervaring hebben op dit gebied.

Omdat het effect van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in dit onderzoek centraal staat, is de belangrijkste onafhankelijke variabele de deelname aan dit Amsterdamse cultuureducatie-programma. Om ook de invloed van andere vormen van cultuureducatie te onderzoeken, zijn daarnaast andere ervaringen met cultuureducatie geïndiceerd. Het gaat hier om ervaringen in het primair- en voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instituten. De afhankelijke variabelen waarmee het effect van cultuureducatie wordt gemeten, zijn geconstrueerd op basis van de culturele activiteiten van de respondenten. Daarnaast zijn er controlevariabelen geconstrueerd. Dit zijn kenmerken die zowel de deelname aan cultuureducatie kunnen beïnvloeden als de cultuurparticipatie in de latere levensloop. De variabelen die de genoten cultuureducatie meten, de afhankelijke variabelen en de controlevariabelen die het culturele klimaat van de ouders meten, zijn telkens opgesplitst in activiteiten op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst en activiteiten op het gebied van concertbezoek en klassieke muziek.

Tot slot is de groep respondenten die reeds op 12-jarige leeftijd in Amsterdam woonde (de oorspronkelijke Amsterdammers) met betrekking tot relevante kenmerken vergeleken met de groep die pas na hun twaalfde jaar in Amsterdam zijn komen wonen (de importgroep). Hieruit blijkt dat deze twee groepen sterk van elkaar verschillen. Het meest opvallend is het grote verschil in cultuurparticipatie. De importgroep heeft op alle indexen waarmee museum- en concertbezoek en belangstelling voor beeldende kunst en klassieke muziek is gemeten, een hogere waarde dan de groep oorspronkelijke Amsterdammers. Via een statistisch model zijn de verschillen in cultuurparticipatie tussen beide groepen nader onderzocht. Het blijkt dat de

etnische afkomst, de leeftijd, de opleiding van de ouders, het culturele klimaat in het ouderlijk milieu en de eigen opleiding, significant van invloed zijn op de culturele participatie. Er blijft echter een substantieel verschil in cultuurdeelname over, dat niet is te herleiden tot de invloed van de gemeten achtergrondsvariabelen. Deze controlevariabelen, die vrijwel alle belangrijke determinanten van culturele participatie omvatten die uit eerder onderzoek naar voren zijn gekomen, kunnen het verschil in cultuurdeelname tussen de oorspronkelijk Amsterdammers en de importgroep niet geheel neutraliseren. Daarom is er voor gekozen om de effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs op latere cultuurdeelname afzonderlijk na te gaan bij de oorspronkelijke Amsterdammers en de importgroep.

Hoofdstuk 6

Effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen op cultuurparticipatie

In dit hoofdstuk worden de effecten van het bijwonen van de Amsterdamse Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen -- alsmede van andere vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs -- op culturele participatie in de verdere levensloop via kwantitatieve modellen geëvalueerd.

In Hoofdstuk 5 is de constructie van de, in dit hoofdstuk te gebruiken, variabelen uitvoerig toegelicht. Het gaat in het kort om drie groepen kenmerken van de ondervraagden:

- **Experimentele condities**, dat wil zeggen variabelen die aangeven of de ondervraagde aan cultuureducatie in het primair onderwijs heeft deelgenomen; in welke vorm en op welke plaats. Op basis van deze informatie zijn de ondervraagden ingedeeld in 'experimentele groepen' en 'controlegroepen'.
- **Afhankelijke variabelen**, dat wil zeggen de metingen van museum- en concertbezoek en belangstelling voor beeldende kunst en klassieke muziek in de latere levensloop, waarmee wordt nagegaan of de cultuureducatie in het primair onderwijs effect heeft op latere cultuurdeelname.
- **Controlevariabelen**, dit zijn metingen van omstandigheden die cultuurdeelname op latere leeftijd beïnvloeden en tegelijkertijd van invloed kunnen zijn geweest op de waarschijnlijkheid dat iemand aan de betreffende vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs heeft meegedaan.

De indeling naar de ***experimentele condities*** is in het vorige hoofdstuk (paragraaf 5.5) in alle details besproken. In het vorige hoofdstuk is ook vast komen te staan (paragraaf 5.9) dat het weinig zin heeft het effect van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen te onderzoeken aan de hand van een vergelijking tussen personen die op 12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden ('oorspronkelijke Amsterdammers') en personen die later naar Amsterdam gekomen zijn ('importgroep'). Deze groepen verschillen namelijk in teveel opzichten van elkaar: de importgroep is cultureel veel actiever dan de oorspronkelijke Amsterdammers. Het verschil laat zich bovendien niet op basis van de gemeten controlevariabelen verklaren. Daarom worden nu twee andere vergelijkingen gemaakt. Er wordt eerst *binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers* een vergelijking gemaakt tussen hen die de Kunstkijkuren en/of Muziekluisterlessen (of vergelijkbare vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs) hebben gevolgd en hen die daar niet aan hebben deelgenomen. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt *binnen de importgroep* nog een vergelijking gemaakt tussen hen die, met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen te vergelijken vormen van, cultuureducatie in het primair onderwijs hebben meegemaakt en hen voor wie dat niet het geval is.

De effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen, alsmede de andere door de ondervraagden gerapporteerde vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs, worden geëvalueerd met tien ***afhankelijke variabelen*** als criteria. Deze brengen elk een verwant, maar

toch enigszins onderscheiden, aspect van de actuele culturele participatie in kaart en kunnen te zamen als criterium voor het succes van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen dienen. Voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst beschikken we over zes criteria, voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek over vier. Bovendien analyseren we voor beide participatievormen het gemiddelde van deze indexen. Deze gemiddelden vormen de statistisch meest onderscheidende afhankelijke variabelen. De details van de constructie van deze variabelen zijn in paragraaf 5.7 toegelicht.

Bij een quasi-experimentele opzet als in dit onderzoek moet men rekening houden met de mogelijkheid dat de verschillen in culturele participatie tussen de experimentele en de controlegroepen niet (alleen) door cultuureducatie ontstaan, maar ook kunnen worden teruggevoerd op andere omstandigheden. Door zulke omstandigheden te meten en uit te drukken in ***controlevariabelen***, kan de invloed van deze omstandigheden via een statistisch model worden geneutraliseerd. Per definitie hebben deze controlevariabelen betrekking op omstandigheden die aan de ene kant cultuurdeelname in de latere levensloop bevorderen of belemmeren en aan de andere kant de kansen op deelname aan de cultuureducatie hebben beïnvloed. Zulke kenmerken moeten dus, omdat het hier om het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs gaat, op 11/12-jarige leeftijd al vastliggen. De meting van deze kenmerken (geboortejaar, sekse, etniciteit, opleiding en cultureel gedrag van de ouders) is in paragraaf 5.6 toegelicht.

De opbouw van dit hoofdstuk wordt daarmee als volgt. In paragraaf 6.1 bekijken we welke verschillen bestaan in de factoren die cultuurdeelname bevorderen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beide vormen van cultuureducatie: is de deelname aan deze lessen wellicht selectief geweest en in welke opzichten is dat dan zo? Er blijkt inderdaad enige selectiviteit van deelname op te treden, zodat we gebruik maken van de controlevariabelen.
In paragraaf 6.2 wordt het verschil in latere cultuurdeelname tussen de experimentele en controlegroepen uiteindelijk getoetst, met uitschakeling van de effecten van de controlevariabelen. Het blijkt dat er onder alle omstandigheden sprake is van naspeurbare effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen.
In paragraaf 6.3 wordt vervolgens bekeken of cultuureducatie buiten Amsterdam soortgelijke gevolgen heeft. Dat blijkt niet het geval te zijn.

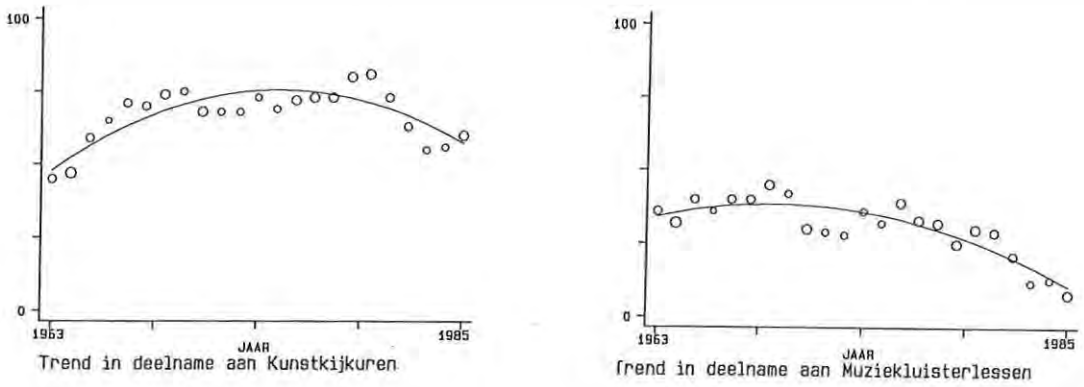
6.1. Controlevariabelen: selectiviteit van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen

In deze paragraaf gaan we in op de mogelijke verschillen in sociale achtergrond tussen personen die wel aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen hebben meegedaan en zij die dat niet hebben gedaan, binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers. Volgens onze gegevens heeft 68% van de 415 ondervraagden die ook op 12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden de Kunstkijkuren meegemaakt en 32% de Muziekluisterlessen. Wanneer de deelname aan deze lessen in de bestudeerde periode volkomen toevallig (*at random*) zou zijn verdeeld over de Amsterdamse scholen, is een vergelijking van de actuele cultuurdeelname onder de deelnemers met hen die de lessen niet hebben meegemaakt nu zonder meer een toets voor de invloed van deze cultuureducatie op latere participatie. Wanneer deelname aan de lessen selectief is geweest, en meer is voorgekomen onder personen van een bepaalde achtergrond en wanneer diezelfde achtergrond van invloed kan zijn op latere cultuurdeelname, is het noodzakelijk om die achtergrond constant te houden en als controlevariabele in het model op te nemen.

De onderzoeksopzet stelt ons in staat om de selectiviteit in vier opzichten te bestuderen:
- Verschillend bereik van de lessen in bepaalde jaren of episodes van de bestudeerde periode.
- Selectiviteit naar etnische achtergrond.
- Selectiviteit naar sociale status van de ouders.
- Selectiviteit naar culturele activiteit van ouders.

Figuur 6.1 gaat in op de relatie tussen de leeftijd van de respondent en de deelname aan de lessen. Omdat het zeer onwaarschijnlijk is dat deelname aan de lessen veel invloed zal hebben op het vertrek van mensen uit Amsterdam, geeft deze relatie in beginsel een beeld van de historische fluctuaties in de deelname aan de lessen. Hierbij moet wel enig voorbehoud worden gemaakt ten aanzien van herinneringseffecten: het lijkt aannemelijk dat personen die de lessen langer geleden gevolgd hebben, zich dat minder goed zullen herinneren. Om die reden kan men verwachten dat over de recente periode meer deelname aan de lessen gerapporteerd zal worden.

Figuur 6.1: Deelname Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen naar jaar waarin respondent 12 jaar werd



Afzonderlijke datapunten zijn driejaarlijks voortschrijdende gemiddelden.

Het jaar waarin men heeft deelgenomen is in Figuur 6.1 gereconstrueerd als het jaar waarin de ondervraagden 12 jaar werd. Omdat deelname ook op 11-jarige leeftijd kon plaatsvinden (incidenteel zelfs op 10-jarige leeftijd), is dit jaartal niet een exacte bepaling van het jaar waarin men aan de lessen deelnam, maar wel een goede benadering. Wanneer we de gegevens uitsplitsen naar afzonderlijke jaren, vinden we nogal grote fluctuaties per jaar, die op rekening van *random* steekproeffouten moeten worden geschreven. Niettemin is duidelijk dat in beide gevallen geen sprake is van een eenduidig rechtlijnige trend, maar dat de deelname niet alleen onder de oudste groepen, maar ook in de jongste groepen onder het gemiddelde ligt. In beide gevallen is er sprake van een kromlijnig verband en de analyse in Tabel 6.1 laat zien dat de afwijking van lineariteit ook statistisch significant is. Dit is met name verrassend wat betreft de jongere respondenten, omdat we in het onderzoek naar de institutionele context van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen (Hoofdstuk 2 en 3) geen aanwijzingen hebben gevonden

dat het bereik van de beide programma's in de betrokken periode (1980-1985) is afgenomen. Wel zijn er aanwijzingen dat halverwege de jaren '70 de deelname aan de Muziekluisterlessen tijdelijk lager lag dan voorheen. Het verschil in gerapporteerde deelname tussen Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen -- steeds in het voordeel van de Kunstkijkuren -- is in de jaren vóór 1980 inderdaad het grootst. Wat betreft de geringere deelname van de oudere groep ligt een verklaring voor de hand: hoe langer de lessen geleden zijn, des te gemakkelijker worden ze vergeten. De geringe deelname in de jongste groep kan moeilijk op relatief slechte herinnering berusten en weerspiegelt hoogstwaarschijnlijk een reële vermindering van deelname in de meer recente periode.

TABEL 6.1: Selectiviteit van deelname aan Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

	Deelname aan Kunstkijkuren	Deelname aan Muziekluisterlessen
LEEFTIJD	-.133**	.069
	(2.6)	(1.3)
(Leeftijd-30)^2	-.176**	-.081
	(3.5)	(1.6)
ALLOCHTOON	.023	.009
	(0.4)	(0.2)
Opleiding ouders (OPLOUD)	-.081	-.128**
	(1.5)	(2.4)
Culturele participatie ouders: OUDMUSEUM	.059	
	(1.1)	
OUDMUZIEK		.053
		(1.0)
adj. R^2	.030	.021

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (tweezijdige toetsing). Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

In Tabel 6.1 wordt via een regressievergelijking getoetst of de deelname aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen ook in andere opzichten selectief is geweest. Naast de twee variabelen die staan voor de verschillen tussen de leeftijdsgroepen onderzoeken we de verschillen naar etniciteit, opleiding van de ouders en de culturele activiteit van de ouders.

De verschillen tussen de ***leeftijd***sgroepen worden weergegeven door de eerste twee termen (leeftijd en leeftijd-kwadraat), die te zamen het parabolisch verlopend verband uit Figuur 6.1 inhouden. Deze leeftijdsverschillen zijn sterk significant voor de Kunstkijkuren. Ten aanzien van de Muziekluisterlessen zijn de aanwijzingen voor een kromlijnig lopend verband zwakker.
Het is van belang te constateren dat een lineaire benadering van de trend (de eerste term) verschillend uitvalt: door de bank genomen is de deelname aan de Kunstkijkuren door de jaren *toe*genomen (of wordt althans beter herinnerd) en aan de Muziekluisterlessen *af*genomen. Hierdoor zijn de deelnemers aan de Muziekluisterlessen in de steekproef gemiddeld wat ouder dan de niet-deelnemers. Dit kan van invloed zijn op de gemeten effecten van deze lessen.

Omdat ouderen doorgaans meer belangstelling lijken te hebben voor klassieke muziek dan jongeren, zou dit leeftijdseffect abusievelijk als een effect van de Muziekluisterlessen kunnen worden beschouwd.

Het verband tussen deelname aan de lessen en ***etniciteit*** is niet statistisch significant. Dit was ook nauwelijks te verwachten omdat allochtonen maar een klein deel (5%) van onze steekproef uitmaken. Uit de geschatte coëfficiënten voor etniciteit komt overigens naar voren dat de lessen beslist niet gemeden worden door scholen met veel leerlingen met een allochtone achtergrond. Integendeel, de deelname aan de lessen door allochtonen is zelfs iets groter dan de deelname van autochtonen.

Over de statuskenmerken van de ouders van de ondervraagden leveren de regressiemodellen in Tabel 6.1 de volgende informatie: de invloed van de ***opleiding van de ouders*** is negatief (d.w.z.: hoe lager de ouders zijn opgeleid, des te groter de kans dat hun kinderen deelname rapporteren). Dit verschijnsel is voor de Muziekluisterlessen statistisch significant, maar voor de Kunstkijkuren niet. Dit duidt er op dat deze lessen relatief iets meer terecht zijn gekomen bij kinderen uit sociaal-economisch lagere milieus.

Het effect van de met de inhoud van de lessen corresponderende ***culturele activiteiten van de ouders*** is positief. Dat betekent dat, onder constant houden van het opleidingsniveau van de ouders, kinderen van cultureel actieve ouders vaker dan kinderen van niet-actieve ouders rapporteren dat zij de lessen hebben meegemaakt. Deze verschillen, die overigens niet groot en niet statistisch significant zijn, kunnen een gevolg zijn van het gegeven dat de respondenten die veel te berde brengen over de culturele activiteiten van hun ouders, zich ook de culturele activiteiten op school beter voor de geest weten te halen.

De slotsom van de bevindingen in deze paragraaf is dat het bereik van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen betrekkelijk dicht het ideaal van random ingedeelde experimentele en controlegroepen benaderen. Niettemin is het mogelijk dat de geconstateerde verschillen het effect van cultuureducatie op latere cultuurdeelname beïnvloeden. In het navolgende zullen de betrokken controlevariabelen dan ook constant worden gehouden.

6.2. Effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen op latere cultuurparticipatie

Hieronder wordt eerst het model van toetsing uitgelegd en vervolgens ingegaan op de gevonden resultaten. Eerst wordt het effect behandeld van de Kunstkijkuren op de samenvattende index die het museumbezoek en de belangstelling voor beeldende kunst weergeeft. Daarna komt het effect aan de orde van de Muziekluisterlessen op concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek. Vervolgens wordt er ingegaan op de verschillen tussen de afzonderlijke deelindexen.

6.2.1. Het analysemodel bij toetsing van het effect binnen de groep van oorspronkelijke Amsterdammers

Tabel 6.2 geeft de gevonden verschillen in museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst tussen de drie vergelijkingsgroepen van oorspronkelijke Amsterdammers weer. Tabel 6.3 doet dit voor concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek. Er zijn drie vergelijkingsgroepen:

TABEL 6.2: Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroepen (ZMUSEUM)

Algemene index museumbezoek / interesse beeldende kunst (ZMUSEUM)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.112* (2.1)	.091 (1.6)	-.206	* (2.1)
+ Leeftijd, leeftijd^2	.142** (2.5)	.107* (1.9)	-.252	** (2.5)
+ ALLOCHTOON	.148** (2.6)	.112* (2.0)	-.260	** (2.6)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.168** (2.5)	.023 (1.2)	-.191	* (2.3)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.135* (1.7)	-.035 (0.4)	-.099	 (1.4)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen KA en KB hebben betrekking op vergelijking met KC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

TABEL 6.3: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele en controlegroepen (ZMUZIEK)

Algemene index concertbezoek / interesse klassieke muziek (ZMUZIEK)

	MA Muziekluister-lessen	MB Ander klassikaal concertbezoek	MC Controle-groep	MA+MB vs MC
Controlevariabelen:				
Geen	.032 (1.6)	.089 (1.5)	-.127	* (2.0)
+ Leeftijd, leeftijd^2	.007 (0.8)	.074 (1.1)	-.081	 (1.2)
+ ALLOCHTOON	.006 (0.9)	.076 (1.1)	-.082	 (0.9)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.050 (1.5)	.070* (1.9)	-.121	* (1.8)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUZIEK)	.034* (1.7)	.083* (1.7)	-.118	* (2.1)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen MA en MB hebben betrekking op vergelijking met MC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

- **KA, MA**: ***experimentele groepen***, de groepen die de Kunstkijkuren, respectievelijk de Muziekluisterlessen hebben meegemaakt.
- **KB, MB**: ***hybride groepen***, die weliswaar geen deelname aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen rapporteren, maar wel soortgelijke ervaringen hebben opgedaan in het primair onderwijs.
- **KC, MC**: de ***controlegroepen***, bestaande uit oorspronkelijke Amsterdammers die aan geen enkele vorm van, met de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen vergelijkbare cultuureducatie, hebben meegedaan.

De positie van de hybride groepen KB en MB laat zich niet gemakkelijk bepalen. We zouden ze bij de controlegroepen kunnen rekenen, omdat de door deze groepen gerapporteerde ervaringen nu eenmaal niet de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen betreffen. Uit de vergelijking tussen de drie groepen in paragraaf 5.5.1 en 5.5.2 is echter gebleken dat de hybride groepen qua ervaring met cultuureducatie meer op de experimentele groepen lijken dan op de controlegroepen. We moeten zowel rekening houden met het feit dat de gerapporteerde ervaringen kunnen slaan op de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen, maar dat men zich dit niet meer als zodanig herinnerd, alsook met de mogelijkheid dat de betreffende ervaringen in feite cultuureducatie betreffen die nog aanzienlijk intensiever is dan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen.

De opeenvolgende rijen van de Tabel 6.2 en 6.3 geven het verschil in huidige cultuurdeelname weer ten opzichte van de controlegroep bij uitschakeling van de invloeden van verschillende achtergrondsvariabelen. Het eerste model toetst de verschillen tussen de groepen wanneer geen van de controlevariabelen constant wordt gehouden. Achtereenvolgens worden dan de volgende controlevariabelen aan het model toegevoegd: leeftijdseffecten (lineair en kromlijnig), allochtone afkomst, opleiding ouders en culturele activiteit van de ouders. Deze stapsgewijze opbouw geeft inzicht in de manier waarop de controlevariabelen het resultaat beïnvloeden.

In Tabel 6.2 en 6.3 zijn de toetsgrootheden op twee manieren berekend[1]. Ten eerste wordt een toetsgrootheid berekend voor de vergelijking tussen de experimentele groepen (KA en MA) en de controlegroep (KC en MC), alsook tussen de hybride groepen (KB en MB) en de controlegroep (KC en MC). Deze T-waarden geven aan of de 'zuivere' experimentele groep en de 'hybride' groep elk afzonderlijk statistisch significant van de controlegroep verschillen.
In de laatste kolom wordt een T-waarde aangegeven voor het geval dat de experimentele en hybride groep (KA + KB, respectievelijk MA + MB) te zamen met de controlegroepen worden vergeleken. Ingeval de experimentele en hybride groepen voor soortgelijke ervaringen staan, zou deze laatste vergelijking het gemakkelijkst een significant verschil laten zien.

---

[1] De regressiemodellen in Tabel 6.2 en 6.3 zijn half gestandaardiseerd. Dit wil zeggen dat de afhankelijke variabelen in Z-scores zijn uitgedrukt; de verschillen tussen de vergelijkingsgroepen zijn echter niet gestandaardiseerd. Op deze manier is het verschil in omvang van de vergelijkingsgroepen niet van invloed op de resultaten. De getallen zijn de gemiddelden (Z-waarden) van de afhankelijke variabele in de afzonderlijke groepen, het totaal voor de gehele steekproef op 0 is gesteld. Deze gemiddelden zijn vergezeld van een toetsgrootheid (T-waarde), op basis waarvan de statistische significantie bepaald wordt. De kritieke waarden en bijbehorende gebieden (eenzijdige toetsing) zijn:

0	< T	< 1.64: niet significant volgens conventionele criteria (P>.05);
1.64	< T	< 2.32: zwak significant volgens conventionele criteria (.01<P<.05);
	T	> 2.32: sterk significant volgens conventionele criteria (P<.01).

6.2.2. Kunstkijkuren en latere cultuurparticipatie

Tabel 6.2 geeft de resultaten weer voor de samenvattende index van museumbezoek en interesse in beeldende kunst (ZMUSEUM). De vergeleken groepen zijn geconstrueerd op basis van deelname aan de Kunstkijkuren. De experimentele groep (KA) is hier relatief groot, de hybride groep (KB) en de controlegroep (KC) zijn relatief klein.

Het eerste model laat zien dat hybride groep en experimentele groep beide ongeveer evenveel verschillen van de controlegroep. Voor de grote experimentele groep is dit verschil statistisch significant, voor de hybride groep ligt de toetsgrootheid net onder de kritieke waarde. Wanneer we experimentele en hybride groep bij elkaar optellen, is het verschil met de controlegroep eenduidig statistisch significant. De verschillen tussen de experimentele en hybride groep (KA en KB) aan de ene kant en controlegroep (KC) aan de andere kant worden telkens groter wanneer we de invloed van leeftijd, allochtone afkomst en opleiding ouders constant houden. Dit geldt zowel voor de afzonderlijke vergelijkingen als voor de gezamenlijke. Dit resultaat viel te verwachten: de experimentele groep heeft iets meer jongeren, allochtonen en ondervraagden met lager opgeleide ouders dan de controlegroep. Omdat jongeren, allochtonen en ondervraagden met lager opgeleide ouders cultureel minder actief zijn dan hun tegenpolen, vormen de verschillen in het eerst aangegeven model enigszins een onderschatting van de verschillen in culturele participatie.

Het wordt anders wanneer in het laatste model ook de activiteiten van de ouders met betrekking tot museumbezoek constant worden gehouden. De experimentele groep kent wat meer ondervraagden met cultureel actieve ouders dan de controlegroep en deze variabele is een zeer krachtige voorspeller van cultuurdeelname later. Bijgevolg verdwijnt een deel van de verschillen weer. Niettemin is het verschil tussen de zuiver experimentele groep (KA) en de controlegroep (KC) nog steeds statistisch significant, maar het verschil tussen de experimentele en de hybride groep te zamen in vergelijking met de controlegroep is dat niet meer.

In Figuur 6.2 zijn de verschillen in participatie tussen de drie groepen grafisch weergegeven. Deze figuur beeldt de situatie volgens het laatste model uit en geeft derhalve de meest voorzichtige schatting van de optredende verschillen. In de figuur is duidelijk waar te nemen dat de experimentele groep (KA) actiever is op het gebied van museumbezoek en meer interesse vertoont in beeldende kunst dan de hybride groep (KB) en de controlegroep (KC).

De hierboven beschreven analyse leidt tot de conclusie dat er over het geheel genomen voldoende statistische grond is om een invloed te veronderstellen van de Kunstkijkuren op museumbezoek en interesse in beeldende kunst op latere leeftijd.

6.2.3. Muziekluisterlessen en latere cultuurparticipatie

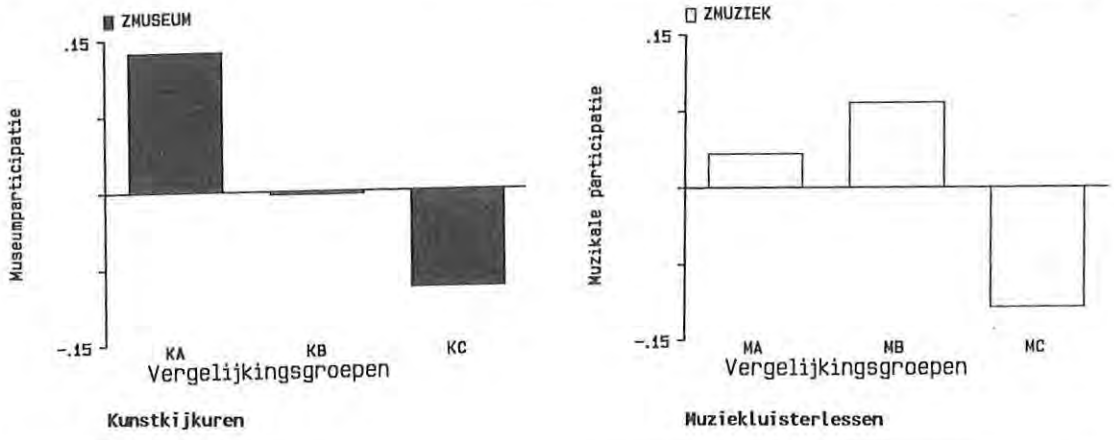
In Tabel 6.3 wordt de analyse herhaald voor de samenvattende index voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek (ZMUZIEK), waarbij de groepen ingedeeld zijn op grond van ervaringen met concertbezoek in het primair onderwijs. Deze indeling is evenwichtiger van verdeling over de experimentele en controlegroepen dan bij de Kunstkijkuren. Een ander verschil met de vorige tabel is dat nu niet het museumbezoek van de ouders als controlevariabele wordt gebruikt, maar hun participatie in klassieke muziek. De getallen zijn in dezelfde meeteenheid uitgedrukt als in de vorige deeltabel en daardoor vergelijkbaar.

Het resultaat in Tabel 6.3 lijkt veel op het voorgaande. Wanneer de controlevariabelen *niet* constant worden gehouden, zijn de verschillen wat kleiner dan in het geval van de Kunstkijkuren en alleen statistisch significant wanneer de experimentele en de hybride groep (MA en MB) worden samengevoegd. In het geval van de Muziekluisterlessen lijken deze twee groepen meer op elkaar dan bij de Kunstkijkuren het geval is, daardoor vinden we hier de meest significante resultaten bij de toetsing in de laatste kolom.

De verschillen duikelen naar niet-significantie wanneer de leeftijd constant wordt gehouden. Dit correspondeert met de bevinding dat de ondervraagden die deelname aan de Muziekluisterlessen rapporteren, gemiddeld wat ouder zijn dan de niet-deelnemers en dat oudere ondervraagden muzikaal meer participeren dan jongere ondervraagden. De verschillen komen echter terug wanneer de invloed van de opleiding van de ouders wordt uitgeschakeld (de Muziekluisterlessen bereiken de kinderen van lager opgeleiden wat meer dan de kinderen van hoger opgeleiden), maar worden nauwelijks beïnvloed door het voorbeeld van de muzikale belangstelling van de ouders.

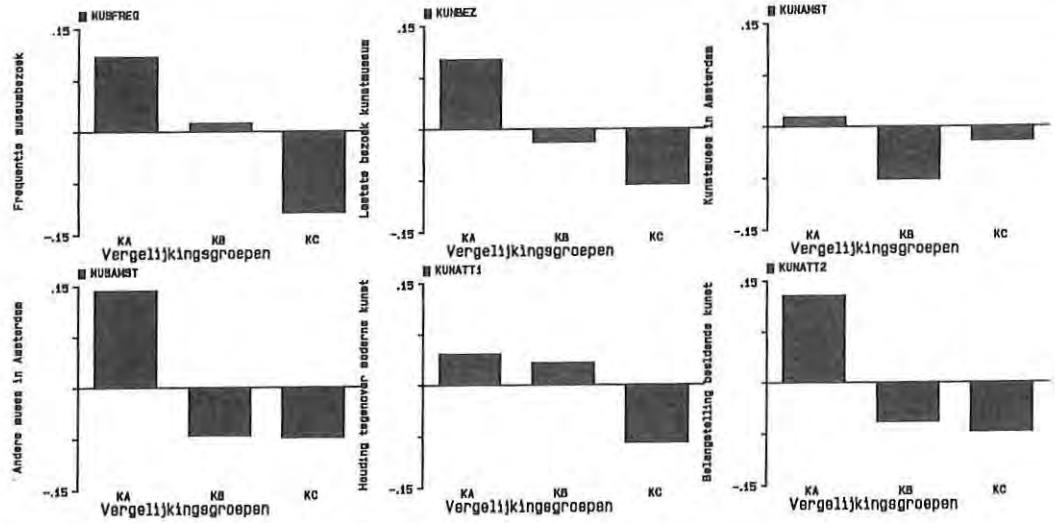
De zuivere experimentele groep (MA) en de hybride groep (MB) hebben steeds zeer sterk gelijkende gemiddelden, de hybride groep is zelfs steeds iets actiever dan de zuivere experimentele groep. In Hoofdstuk 4 is aangegeven dat de groep oud-muziekluisterlesleerlingen kleiner is dan op grond van de gegevens over deelname verwacht mocht worden. Dit in tegenstelling tot de groep oud-kunstkijkuurleerlingen die juist groter is dan mocht worden verwacht. We achten het waarschijnlijk dat de hybride groep oud-muziekluisterlesleerlingen telt die, omdat de lessen grotendeels op school plaatsvonden, abusievelijk hebben aangegeven dat ze geen Muziekluisterlessen hebben gevolgd. Dan zou een deel van het effect dat bij de hybride groep is geconstateerd toch een gevolg zijn van de Muziekluisterlessen. Dit is helaas niet nader te toetsen. Het relatief grote effect dat bij de hybride groep geconstateerd is, maakt dat ook in het laatste model de toetsgrootheid die het verschil tussen de experimentele en hybride groep gezamenlijk ten aanzien van de controlegroep (MC) aangeeft statistisch significant is.

Figuur 6.2: Verschillen samenvattende index cultuurparticipatie tussen vergelijkingsgroepen

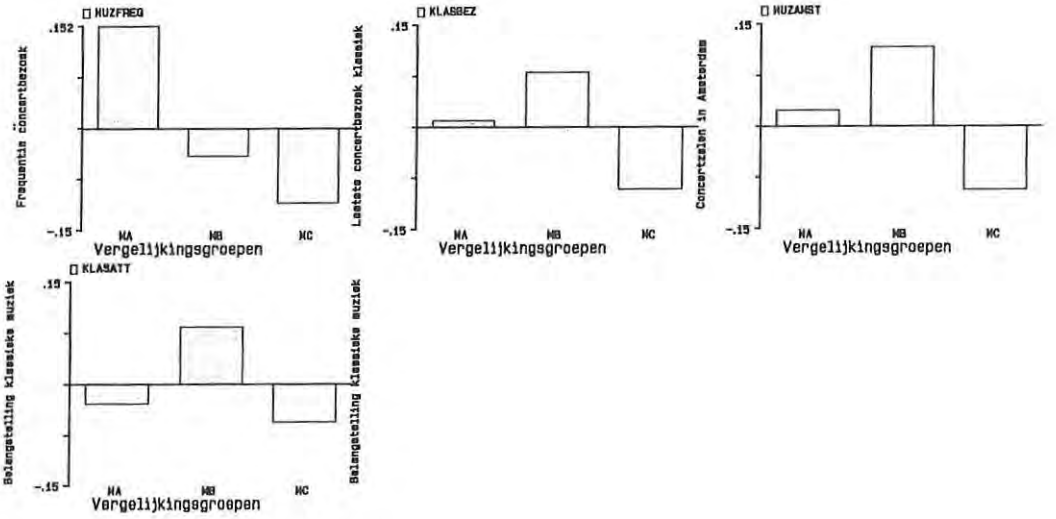


KA, MA: Experimentele groepen
KB, MB: Hybride groepen
KC, MC: Controlegroepen

Figuur 6.3: Verschillen deelindexen cultuurparticipatie tussen vergelijkingsgroepen



Kunstkijkuren



Muziekluisterlessen

KA, MA: Experimentele groepen
KB, MB: Hybride groepen
KC, MC: Controlegroepen

Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

Figuur 6.2 geeft een grafische indruk van de verschillen in participatie tussen de drie groepen in het laatste model. Opnieuw wordt daarmee de meest voorzichtige schatting uitgebeeld, waarin alle controlevariabele constant worden gehouden. In de figuur is te zien dat de experimentele groep (MA) weliswaar vaker een concert bezoekt en meer interesse toont voor klassieke muziek dan de controlegroep (MC), maar dat de hybride groep (MB) hierin het meest actief is.

De in deze paragraaf beschreven analyse leidt tot de conclusie dat er voldoende statistische grond is om een invloed van de Muziekluisterlessen op latere concertbezoek en interesse in klassieke muziek te veronderstellen.

6.2.4. Resultaten met betrekking tot de deelindexen

De voorgaande analyse rapporteert over de vergelijking met betrekking tot de meest onderscheidende afhankelijke variabele, het gemiddelde van alle afzonderlijke indexen van participatie. Bij dit gemiddelde wordt afgezien van fluctuaties die bij de analyse van de afzonderlijke deelindexen plaatsvinden. Als de verschillen wat betreft alle criteria dezelfde kant op wijzen, zal het gemiddelde hiervan een goede weergave bieden. Er bestaat echter ook de mogelijkheid dat de resultaten nogal uiteenlopen tussen de verschillende indexen.

Om na te gaan in hoeverre de effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen verschillen tussen de deelindexen van cultuurparticipatie is de analyse die in de vorige paragraaf werd gerapporteerd, herhaald voor de deelindexen. Om een overdaad aan kwantitatieve informatie te vermijden, zijn de betreffende tabellen (Tabel 6.4a-f en Tabel 6.5a-d) opgenomen in Bijlage 5. Om het overzicht te vergemakkelijken zijn de resultaten grafisch weergegeven in Figuur 6.3. De verschillen in cultuurparticipatie tussen de vergelijkingsgroepen zoals die in Figuur 6.3 zijn weergegeven, hebben nu niet betrekking op de samenvattende index voor museumbezoek en concertbezoek (zoals in Figuur 6.2), maar op de samenstellende deelindexen. De hierin afgebeelde cijfers hebben betrekking op de onderste modellen in Tabel 6.4a-f en Tabel 6.5a-d, waarin de invloed van alle controlevariabelen constant zijn gehouden. De getoonde verschillen zijn opnieuw voorzichtige schattingen; wanneer we minder controlevariabelen constant houden, zijn de verschillen tussen de controlegroep en de experimentele groepen doorgaans wat groter. In het zwart zijn weergegeven de zes onderscheiden aspecten van museumbezoek, in het grijs de vier onderscheiden aspecten van concertbezoek. Alle tien variabelen zijn uitgedrukt in Z-scores en zijn daarom onderling (en met de verschillen in Figuur 6.2) vergelijkbaar. De eerste kolom staat voor de waarde in de experimentele groepen, de derde kolom voor de waarde in de controlegroep, en de middelste kolom voor de hybride groepen.

De globale resultaten van de analyse van de deelindexen laten zich gemakkelijk samenvatten in twee conclusies. Ten eerste zijn de verschillen tussen de vergelijkingsgroepen wat betreft deze deelindexen in het algemeen kleiner dan bij de samenvattende participatie-indexen. In veel gevallen zijn deze verschillen zelfs nauwelijks aanwezig en slechts in een enkel geval zijn ze statistisch significant. Een tweede conclusie is echter dat de verschillen tussen de vergelijkingsgroepen in vrijwel alle gevallen volgens hetzelfde patroon verlopen. Dit maakt het aan de ene kant niet erg interessant en ook overbodig de afzonderlijke resultaten te becommentariëren. Aan de andere kant kan men in het patroon van de verschillen een aanwijzing zien dat er toch kleine, maar systematische effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen bestaan. Op basis hiervan worden de verschillen wat betreft de samenvattende index wat groter en statistisch significant.

De analyse van de deelindexen biedt nog de mogelijkheid om enige uitspraken te doen over de verschillen tussen de vergelijkingsgroepen in gekwantificeerde meeteenheden, die op basis van de analyse in Tabel 6.2 en 6.3 niet mogelijk was. De superindexen zijn dimensieloze grootheden -- gestandaardiseerde variabelen -- die niet kunnen worden uitgedrukt in meetbare eenheden. Dit kan wel bij de deelindexen; zo kunnen de geconstateerde verschillen in Tabel 6.4.a en 6.5.a worden uitgedrukt in absoluut gemeten jaarlijkse deelnamefrequentie. Indien we alle controlevariabelen constant houden, is de jaarlijkse deelnamefrequentie als volgt:

	Museumbezoek	Concertbezoek
Geen deelname aan lessen (KC / MC)	2.95 per jaar	3.34 per jaar
Wel deelname aan lessen (KA / MA) (meereffect)	+.33 per jaar	+.75 per jaar

Uitgedrukt in percentages betekent dit dat vermeerdering van de jaarlijkse bezoekfrequentie voor de Kunstkijkuren 11% bedraagt en voor de Muziekluisterlessen 22%. Dit zijn slechts globale indicaties en hebben ruime betrouwbaarheidsmarges. De betreffende getallen zijn afhankelijk van de keuze van controlevariabelen. Globaal gesteld kunnen we zeggen dat het effect rond de 15% ligt.

In Figuur 6.3 is goed waar te nemen dat de Kunstkijkuren het bezoek aan Amsterdamse *niet*-kunstmusea sterker lijkt te bevorderen dan het bezoek aan de Amsterdamse kunstmusea, terwijl deze lessen juist in kunstmusea plaatsvinden. Daarnaast is te zien dat de Muziekluisterlessen vooral effectief lijken voor het bevorderen van de frequentie van concertbezoek. Hierbij hoeft het echter niet om een klassiek concert te gaan. Waarschijnlijk is de werking van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen aspecifiek, dat wil zeggen dat deze lessen wel het museumbezoek en concertbezoek lijken te bevorderen, maar dat het hierbij niet per se om beeldende kunst en klassieke muziek hoeft te gaan.

Op grond van de in deze paragraaf aan de orde gestelde analyse kunnen we concluderen dat het patroon van de verschillen met betrekking tot de deelindexen van cultuurparticipatie tussen de experimentele-, hybride- en controlegroepen veelal in dezelfde richting wijzen. Er zijn kleine, maar systematische effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen op latere cultuurparticipatie. Deze effecten betreffen met name de frequentie van het bezoek aan niet-kunstmusea en aan muziekuitvoeringen.

6.3. Enkele kanttekeningen bij de onderzoeksuitkomsten

Bij sociaal-wetenschappelijk onderzoek moet men er op bedacht zijn dat de uitkomsten kunnen zijn vertekend door response-tendenties onder de ondervraagden. Ook bij de zeer uitvoerige en zorgvuldige bevraging die in het gerapporteerde onderzoek is toegepast, kan nooit geheel worden uitgesloten dat het gevonden verband tussen de lessen en latere deelname geheel of gedeeltelijk moet worden teruggevoerd op response-tendenties. In dit geval zijn er twee response-tendenties voorstelbaar. Ten eerste kan er sprake zijn van een verstorende invloed door het optreden van 'spraakzame' en 'bondige' respondenten. Hiermee wordt bedoeld dat het

mogelijk is dat er een subgroep ondervraagden bestaat die de neiging heeft alle vragen uitvoerig te beantwoorden, terwijl een andere groep de vragen juist zo snel mogelijk afhandelt. Deze laatste groep zal systematisch voor negatieve antwoorden kiezen om zo snel mogelijk door het gesprek heen te komen, terwijl de andere groep geneigd is positief te antwoorden omdat de leden ervan wel zin hebben in een praatje. Ten tweede is het mogelijk dat cultureel actieve respondenten zich stimulansen op dit gebied beter weten te herinneren, omdat ze vroeger al geïnteresseerd waren in culturele activiteiten, en daarom een uitgebreider beeld geven van de door hen genoten cultuureducatie op school en thuis.

De bevinding dat degenen die aangeven dat ze hebben deelgenomen aan de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen ook meer culturele activiteiten van hun ouders rapporteren, wijst in de richting van deze response-tendenties. Tegen een volledige interpretatie van de uitkomsten in termen van response-tendenties spreekt echter dat er ook een significant effect overblijft indien de culturele opvoeding thuis (en daarmee de uitgebreidheid van de rapportering) constant wordt gehouden.

Wil men een interpretatie in termen van response-tendentie grondiger uitsluiten, dan biedt de nu gekozen onderzoekopzet nauwelijks verdere mogelijkheden. Een verder gaande mogelijkheid daartoe zou ontstaan, wanneer men niet de Amsterdamse bevolking maar het publiek van de Amsterdamse musea en concertzalen als uitgangspunt zou kiezen. Volgens de bevindingen hier zou men onder de Amsterdamse bezoekers van dat publiek die in Amsterdam woonden op 12-jarige leeftijd een oververtegenwoordiging van oud-leerlingen moeten aantreffen. Bij publieksonderzoek zou kunnen worden vastgesteld in hoeverre het percentage personen die Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen hebben gevolgd, onder het publiek (gestandaardiseerd naar leeftijd) uitsteekt boven het hier gerapporteerde stedelijk gemiddelde. Het voordeel van zo'n onderzoekopzet is dat de ondervraagden in ieder geval volledig betrouwbaar zijn met betrekking tot één variabele; de feitelijke culturele participatie. Gezien de specifieke aard van de betrokken groep (Amsterdammers die al op 10/12 jarige leeftijd in Amsterdam woonden) zou men echter omvangrijke steekproeven in de voor de hand liggende instellingen (Amsterdamse musea en concertzalen) moeten ondervragen om tot een goede toetsing te kunnen komen.

Het met de gehanteerde onderzoeksopzet gevonden resultaat duidt op een naspeurbaar effect van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. De schatting van ca. 10% extra museumbezoek en ca. 20% extra concertbezoek, lijkt op het eerste gezicht niet op een groot effect te duiden, maar het hangt ervan af welk perspectief men kiest. Het effect is klein in de zin dat het op het randje ligt van wat men met een steekproef van deze omvang (415 oorspronkelijke Amsterdammers) kan opsporen en als statistisch betrouwbaar kan vaststellen. Ook is een effect van 10%-20% niet groot in verhouding tot de verschillen in deelname tussen sociale categorieën, zoals hoger en lager opgeleiden, waarbij de contrasten eerder in de orde van 200%-300% liggen (dus 10 keer zo groot). Hier tegenover staat dat 10%-20% extra bezoeken voor de Amsterdamse musea en concertzalen geen 'quantité negligeable' vormen. Bovendien moet men bij de evaluatie van de gevonden effecten ook voor ogen houden om welke situatie het hier eigenlijk gaat: het zijn uiteindelijk incidentele en op zichzelf staande onderdelen van het onderwijscurriculum, die qua omvang in de totale socialisatieperiode hoe dan ook maar een marginaal onderdeel vormen. Door de gekozen aanpak springen deze lessen in de herinnering van de leerlingen er kennelijk meer uit dan een willekeurige aardrijkskunde- of geschiedenisles. Een willekeurige aardrijkskunde- of geschiedenisles biedt wellicht het beste perspectief waartegen men de bevindingen van de analyse af kan zetten. Niemand zou verwachten dat het al dan niet bijwonen van een tiental aardrijkskunde- of geschiedenislessen enige merkbare

TABEL 6.6a: Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroep: import-Amsterdammers (ZMUSEUM)

Algemene index Museumbezoek (ZMUSEUM)	KD	KE
	Cultuureducatie elders	Controle-groep
Controlevariabelen:		
Geen	.003 (0.8)	-.003
+ Leeftijd, leeftijd^2	.042 (1.1)	-.042
+ ALLOCHTOON	.032 (0.9)	-.032
+ Urbanisatiegraad (URBA)	.015 (0.4)	-.015
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	-.007 (0.1)	.007
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	-.008 (0.2)	.008

TABEL 6.6b: Verschillen in actuele participatie voor experimentele en controlegroep: import-Amsterdammers (ZMUZIEK)

Algemene index Concertbezoek (ZMUZIEK)	MD	ME
	Muziekeducatie elders	Controle-groep
Controlevariabelen:		
Geen	-.044 (0.7)	.044
+ Leeftijd, leeftijd^2	-.042 (0.7)	.042
+ ALLOCHTOON	-.024 (0.4)	.024
+ Urbanisatiegraad (URBA)	-.044 (0.7)	.044
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	-.039 (0.8)	.039
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUZIEK)	-.045 (0.8)	.045

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten voor verschil tussen experimentele en controlegroep, met controle van de aangegeven variabelen. T-waarden tussen haakjes. Geen van de aangegeven verschillen is statistisch significant. NB: T-Waarden in kolommen KD en MD hebben betrekking op vergelijking met KE en ME. Groepen KD, KE, MD en ME: zie tabellen 5.3.a en 5.4.a. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

invloed zou hebben op de interesse voor deze vakken 10-30 jaar na dato. Toch is dat het effect dat in het hier gerapporteerde onderzoek wordt aangetroffen voor de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. De uitkomsten suggereren een positieve invloed op latere cultuurdeelname van dit Amsterdamse cultuureducatieprogramma.

6.4. Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs binnen de groep import-Amsterdammers

Zoals reeds aangegeven, biedt de vergelijking tussen Amsterdammers en niet-Amsterdammers geen nadere aanknopingspunten voor de evaluatie van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen. Import-Amsterdammers zijn cultureel actiever dan Amsterdammers en dit kan slechts gedeeltelijk op rekening geschreven worden van opleiding, culturele activiteit van de ouders en andere controlevariabelen. De opzet om de import-Amsterdammers als vergelijking te gebruiken is daarom niet geschikt. Wel zijn de import-Amsterdammers geschikt om een ander licht te werpen op de effecten van, met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vergelijkbare vormen van, cultuureducatie.

Tabel 6.6a en 6.6b geven dezelfde modellen die berekend zijn voor de oorspronkelijke Amsterdammers, maar nu voor de import-Amsterdammers en hebben nu dus betrekking op ervaringen in het primair onderwijs elders. We hebben hier te maken met slechts twee soorten groepen:

- ***experimentele groepen***, de groepen die in het primair onderwijs naar een of meerdere musea respectievelijk concerten zijn geweest.
- ***controlegroepen***, de groepen die in het primair onderwijs nooit naar een museum respectievelijk een concert zijn geweest.

De experimentele groepen zijn veel kleiner dan de controlegroepen. Aan de lijst van controlevariabelen is de urbanisatiegraad van de plaats van herkomst toegevoegd, omdat dit van invloed kan zijn op het ontwikkelen van culturele activiteiten en sterk kan verschillen tussen de respondenten uit de importgroep.

In Tabel 6.6 is te zien dat het verschil tussen experimentele groep en de controlegroep zeer gering is en in het geval van muziekeducatie zelfs tegengesteld aan de verwachting. Het toevoegen van de controlevariabelen brengt hier weinig verandering in; de verschillen blijven gering en gaan zelfs steeds meer in de verkeerde richting. Urbanisatiegraad blijkt met name op de latere muzikale participatie een grote invloed te hebben. Opmerkelijk onder de controlevariabelen is ook de rol van de etniciteit: in deze groep is een sterk negatief effect van allochtone afkomst op latere cultuurdeelname. Dit komt hoogstwaarschijnlijk doordat allochtonen die op hun 12e jaar niet in Amsterdam woonden, grotendeels buiten Nederland zijn opgegroeid en minder vertrouwd zijn met Nederlandse culturele activiteiten dan allochtonen die wèl in Nederland zijn opgegroeid.

De belangrijkste conclusie die we uit het bovenstaande kunnen trekken, is dat museum- en concertbezoek binnen het primair onderwijs buiten Amsterdam geen naspeurbaar effect heeft op latere cultuurdeelname.

6.5. Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk zijn de verschillen in cultuurparticipatie tussen groepen die verschillende vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs hebben genoten via kwantitatieve modellen geanalyseerd. De effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs zijn in de eerste plaats opgespoord door binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers (dat wil zeggen degenen die op 11/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden) twee vergelijkingen te maken. De eerste vergelijking betrof die tussen de groep die Kunstkijkuren heeft gevolgd (experimentele groep), de groep die in een ander verband met de lagere- of basisschool musea bezochten (hybride groep) en de groep die binnen het primair onderwijs nooit met de klas naar een museum is geweest (controlegroep). Hierbij is nagegaan in hoeverre deze groepen verschillen in hun huidige museumbezoek en interesse in beeldende kunst. De tweede vergelijking betrof die tussen de groep die Muziekluisterlessen heeft gevolgd (experimentele groep), de groep die in een ander verband met de lagere- of basisschool naar een klassiek concert is geweest (hybride groep) en de groep die in het primair onderwijs nooit met de klas een klassiek concert heeft bezocht (controlegroep). Hierbij is nagegaan in hoeverre deze groepen verschillen in hun huidige concertbezoek en interesse in klassieke muziek.

Om deze twee vergelijkingen te kunnen maken was het nodig vast te stellen in hoeverre deelname aan de desbetreffende lessen selectief is geweest naar achtergrondskenmerken die van invloed kunnen zijn op latere cultuurdeelname en daarom de vergelijking kunnen vertekenen. Het resultaat van deze analyses was de constatering dat de deelname aan de lessen in de bestreken periode enigszins aan verandering onderhevig is geweest. Zowel voor de Muziekluisterlessen als de Kunstkijkuren werd geringere deelname in de jongste en de oudste leeftijdsgroepen aangetroffen, terwijl in het midden van de bestudeerde periode (rondom 1970) de deelname het grootst was. Netto is er voor de Kunstkijkuren een stijgende lijn en voor de Muziekluisterlessen een dalende. Voorts blijken er verschillen in bereik van de lessen naar sociale achtergrond: allochtonen en ondervraagden met lager opgeleide ouders rapporteren meer deelname dan autochtonen en ondervraagden met hoger opgeleide ouders. Hieruit kunnen we concluderen dat het Amsterdamse programma van cultuureducatie in het primair onderwijs er goed in slaagt om een ongeselecteerd publiek te bereiken. Wel rapporteren kinderen uit cultureel actieve milieus vaker deelname aan deze lessen dan kinderen uit niet actieve milieus. Dit lijkt nog het beste als een response-effect te kunnen worden verklaard: personen die culturele activiteiten van hun ouders rapporteren, herinneren zich de lessen beter.

Het belangrijkste resultaat van de gerapporteerde analyse is dat een naspeurbaar en statistisch significant effect van zowel de Kunstkijkuren als de Muziekluisterlessen op latere culturele participatie is geconstateerd. Dit effect is het beste waarneembaar wanneer het gemiddelde van de reeks van criteriumvariabelen wordt bekeken, die de latere cultuurdeelname belichten (frequentie bezoek, genre en plaats van bezochte instellingen). Dat is logisch, want dit gemiddelde is de meest betrouwbare en stabiele indicatie van cultuurdeelname.

De geconstateerde verschillen bij alle deelindexen die de huidige cultuurparticipatie weergeven, duiden op kleine maar systematische effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. De meest concrete uitdrukking van de verschillen waartoe het Amsterdamse cultuureducatie-programma leidt, vinden we in de *frequentie* van museum-, respectievelijk concertbezoek. Uit de toegepaste statistische modellen komt naar voren dat voormalige leerlingen van de lessen in doorsnee 10 à 20% vaker jaarlijks bezoek aan museum respectievelijk concertzaal rapporteren dan zij die de lessen niet hebben bijgewoond.

Museum- of concertbezoek met lagere- of basisschool in een ander verband dan de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen, blijkt geen significant effect te hebben op latere cultuurdeelname. De verschillen die tussen de experimentele groepen en controlegroepen binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers zijn gevonden, herhalen zich niet bij degenen die op 11/12-jarige leeftijd *niet* in Amsterdam woonden (de importgroep). In Hoofdstuk 5 is gebleken dat deze groep uitzonderlijk cultureel actief is. Dit (hoge) niveau van cultuurdeelname blijkt echter niet beïnvloed door met de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen vergelijkbare vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs. Een voor de hand liggende verklaring voor het ontbreken van een effect van de cultuureducatie in het primair onderwijs zoals dit buiten het Amsterdamse cultuureducatie-programma plaatsvindt, is dat deze ervaringen veel minder intensief zijn dan bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen het geval is.

Cultuureducatie in het primair onderwijs vormt slechts een gering onderdeel van de totale mogelijkheden om in cultuurparticipatie te worden geïntroduceerd en lijkt over het algemeen weinig effectief in het bevorderen van cultuurdeelname. Desalniettemin blijkt de introductie die door middel van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het primair onderwijs in Amsterdam wordt geboden, van invloed. In het volgende hoofdstuk wordt getracht in bredere zin in te gaan op de vraag naar de effectiviteit van cultuureducatie door ook kunstzinnige ervaringen in het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instellingen (centra voor kunstzinnige vorming en muziekscholen) erbij te betrekken. De effecten van deze vormen van cultuureducatie worden daar onderling vergeleken.

Hoofdstuk 7

Cultuureducatie buitenshuis en binnen het ouderlijk milieu

In het voorgaande hoofdstuk is de invloed van cultuureducatie in het primair onderwijs op latere cultuurdeelname onderzocht. Deze invloed blijkt aanwezig wanneer er alleen wordt gekeken naar de Amsterdammers die al op 11/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden en lijkt vooral op rekening van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen te kunnen worden toegeschreven. Cultuureducatie in het primair onderwijs maakt echter slechts een klein onderdeel uit van de totale culturele socialisatie die opgroeiende jongeren in onze samenleving krijgen. Twee andere institutioneel georganiseerde bronnen van culturele instructie in de jeugd, betreffen de ervaringen met cultuureducatie in het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instellingen. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal wat de relatieve betekenis is van deze vormen van cultuureducatie voor latere cultuurparticipatie: in welke mate wordt deze participatie beïnvloed door elk van de genoemde vormen van cultuureducatie? Deze invloeden zullen worden afgezet tegen de invloed van twee aspecten, die in veel onderzoek als belangrijke determinanten voor cultuurdeelname naar voren zijn gekomen: het ouderlijk milieu, in het bijzonder de cultuurparticipatie van de ouders en het opleidingsniveau.

Door het bepalen van het relatieve gewicht van de verschillende vormen van cultuureducatie zijn we in staat licht te werpen op het theoretische probleem dat in het inleidende hoofdstuk werd uiteengezet: hoe kan de sterke relatie tussen de formeel genoten opleiding en cultuurparticipatie, die uit eerder onderzoek telkens weer naar voren komt, het beste worden verklaard? Is het een kwestie van ***instructie***, waarbij in de lessen overgedragen kennis en vaardigheden de leerlingen later helpen de geboden culturele informatie te verwerken en te begrijpen? In dat geval zouden we een nauwe relatie tussen de mate en inhoud van cultuureducatie in het onderwijs en de latere cultuurdeelname verwachten, en zou het niveau van de opleiding er weinig toe moeten doen. Indien er inderdaad zulke effecten van training in het verwerken van culturele informatie optreden, is een volgende te beantwoorden vraag in welke fase de betreffende instructie het meest effectief is: doet instructie in het voortgezet onderwijs er merkbaar meer toe dan de instructie in het primair onderwijs? Of zijn wellicht de buitenschoolse instellingen meer effectief in het bevorderen van cultuurparticipatie?

In Hoofdstuk 1 zijn twee andere mogelijkheden genoemd om de samenhang tussen opleiding en cultuurdeelname te verklaren, namelijk: (a) dat dit verband moet worden teruggevoerd op de ***selectie*** naar cognitieve vaardigheid die het onderwijs nu eenmaal inhoudt en de algemene vorming die het biedt of (b) dat het verband moet worden teruggevoerd op de achterliggende invloed van het ouderlijk ***milieu***, dat zowel de cultuurdeelname als de kansen op het succes in het onderwijs bevordert. Vanuit het selectiemodel verwachten we wel grote verschillen in cultuurparticipatie tussen hoger en lager opgeleiden en doen mate en inhoud van de genoten culturele instructie er weinig toe. Vanuit het milieumodel doet zelfs het niveau van het onderwijs er weinig toe wanneer het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu constant wordt gehouden.

Door de verschillende vormen van culturele socialisatie in het ouderlijk milieu en cultuureducatie buitenshuis in één analyse in verband te brengen met latere cultuurdeelname, kunnen we de verklaringskracht van deze drie modellen (instructie, selectie, milieu) met elkaar vergelijken. Het ligt in de verwachting dat alle drie de geschetste mechanismen wel enige bijdrage zullen leveren aan de latere cultuurparticipatie. Het kan ook zijn dat de geldingskracht van de verklaringsmodellen varieert per culturele activiteit; dat het behaalde opleidingsniveau belangrijk is voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst, terwijl het ouderlijk milieu juist doorslaggevend is voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek, omdat het eerste beter aansluit op de algemene vorming die het onderwijs biedt. Een aanvullende vraag die in dit hoofdstuk wordt behandeld is of de invloed van de ouders wordt bepaald door specifieke voorbeelden of dat het vooral gaat om het algemene culturele klimaat in het ouderlijk milieu.

Een volgend aandachtspunt is de onderlinge afhankelijkheid tussen de invloed van opleiding en ouderlijk milieu. Op dit punt zijn er twee mogelijkheden. Ten eerste kan er sprake zijn van onderlinge versterking van de socialiserende invloed thuis en de cultuureducatie buitenshuis. Dit noemen we de ***cultivatiethese***. De concurrerende mogelijkheid is de ***compensatiethese***, hierbij wordt ervan uitgegaan dat cultuureducatie buitenshuis het ontbreken aan culturele socialisatie thuis kan compenseren. Dat betekent dat culturele belangstelling kan worden gewekt doordat men òf thuis òf elders met kunst in aanraking komt; de combinatie van beide heeft geen extra effect.

Een laatste vraag waarop in dit hoofdstuk wordt ingegaan, is of historische ontwikkelingen de invloed van het ouderlijk milieu op cultuurdeelname doen afnemen ten gunste van de invloed van de opleiding. Dit is interessant in het licht van het streven van de overheid de afgelopen decennia om cultuurdeelname te bevorderen via het onderwijs.

7.1. Gegevens en onderzoeksopzet

De ten behoeve van het onderzoek naar de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen verzamelde gegevens over 1061 inwoners van Amsterdam in de leeftijd van 18 tot en met 40 jaar bieden ook het materiaal voor de analyse in dit hoofdstuk, waarin de verschillende bronnen van cultuureducatie meer algemeen op een rij worden gezet. Anders dan bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen gaat het om een variëteit van ervaringen, waarvan we de inhoud op geen andere manier kennen dan uit de mededelingen van de ondervraagden. Eveneens anders dan in het voorgaande hoofdstuk het geval was, hebben we geen zicht op het feit of de ervaringen met cultuureducatie die door de ondervraagden worden gerapporteerd zich in Amsterdam hebben afgespeeld. Voor degenen die al op 12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden is dat weliswaar waarschijnlijk (maar niet strikt noodzakelijk), van degenen die op latere leeftijd in Amsterdam zijn komen wonen, is niet bekend op welke leeftijd zij daar zijn komen wonen. In Hoofdstuk 5 is reeds aangetoond dat deze importgroep (ca. 60% van de steekproef) in tal van opzichten een uitzonderlijke groep vormt: zij vormt wat betreft maatschappelijke achtergrond een elite (veel hoger opgeleiden en beroepen met hoge - culturele - status), en wat betreft cultuurparticipatie steekt zij boven de oorspronkelijke Amsterdammers uit, zelfs voorzover deze dezelfde sociale achtergrond hebben. Een en ander houdt in dat de te presenteren verbanden strikt genomen niet representatief kunnen worden geacht voor de Nederlandse samenleving en de daarin functionerende instellingen voor cultuureducatie. Het gaat om een lokaal onderzoek; van één plaats met een tamelijk uitzonderlijke bevolking. Dat neemt niet weg dat de te rapporteren verbanden tenminste indicatief voor het grotere geheel mogen worden geacht.

De afhankelijke variabelen blijven hetzelfde als in het voorgaande hoofdstuk (zie voor een toelichting paragraaf 5.7), maar we zullen ons omwille van de beknoptheid tot de twee samenvattende indexen voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst en concertbezoek en interesse in klassieke muziek (ZMUSEUM en ZMUZIEK) beperken. In Hoofdstuk 6 is gebleken dat het opdelen van deze twee indexen in hun afzonderlijke componenten weinig nieuwe inzichten oplevert: de verschillende componenten correleren met elkaar en staan in min of meer dezelfde relatie met de onafhankelijke variabelen. Het is daarom overbodig om alle samenstellende deelindexen van de afhankelijke variabelen afzonderlijk te gebruiken. Wel wordt het onderscheid tussen museumbezoek en concertbezoek aangehouden om het instructiemodel te kunnen toetsen.

De constructie van de onafhankelijke variabelen is ook in Hoofdstuk 5 toegelicht. Daar is ervan uitgegaan dat cultuureducatie in de jeugd in ten minste vier contexten kan worden meegemaakt: binnen het ouderlijk milieu, in het primair onderwijs, in het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instellingen.

De meting van culturele activiteiten ***in het ouderlijk milieu*** is in paragraaf 5.6 toegelicht. In de analyse in het vorige hoofdstuk werd alleen gebruik gemaakt van de index die de ouderlijke stimulans voor museumbezoek weergaf (OUDMUSEUM) en de index die stond voor de ouderlijke stimulans voor concertbezoek (OUDMUZIEK). In het volgende wordt daarnaast ook nog gebruik gemaakt van de index die staat voor de meer algemene culturele stimulansen in het ouderlijk milieu (OUDREST). De portee van dit onderscheid is te bezien of het algemene culturele klimaat in het ouderlijk huis de ondervraagde tot cultuurparticipatie heeft gebracht of dat de navolging juist discipline-specifiek is. De invloed van de drie verschillende indexen te zamen zijn opgeteld in een samengestelde variabele (OUDCULTUUR).

De cultuureducatie ***in het primair onderwijs*** was de onafhankelijke variabele in het voorgaande hoofdstuk. In dit hoofdstuk zijn deze ervaringen vertegenwoordigd door twee, in paragraaf 5.8 toegelichte, indexen; met behulp van een puntensysteem zijn zowel de ervaringen op de lagere- of basisschool met museumbezoek en beeldende kunst gemeten (MUSSCHAAL) als de ervaringen met concertbezoek en klassieke muziek (MUZSCHAAL).

Cultuureducatie ***in het voortgezet onderwijs*** kan worden opgesplitst in extracurriculaire activiteiten (clubs, cursussen, bezoek aan voorstellingen en musea) en kunstzinnige vakken. Sinds een tiental jaren is het mogelijk dat deze vakken (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, muziek) deel uitmaken van het examenpakket. Deze bron van culturele socialisatie is daarom geïndiceerd in de vier, in paragraaf 5.8 geïntroduceerde, variabelen die zowel de stimulansen voor belangstelling voor museumbezoek en beeldende kunst binnen het curriculum als buiten het curriculum weergeven (VOKUNST en KUNSTEXTRA) als voor muziek (VOMUZIEK en MUZIEKEXTRA).

Cultuureducatie ***in buitenschoolse instituten*** zoals muziekscholen en centra voor kunstzinnige vorming is ook opgedeeld in de twee disciplines: beeldende kunst (BSKUNST) en muziek (BSMUZIEK). In paragraaf 5.8 is aangegeven welke activiteiten hier zijn meegeteld.

7.2. Cultuureducatie op school en in andere instituties

Om de relatieve verklaringskracht van instructie, selectie en milieu te kunnen bepalen, is de invloed van het behaalde opleidingsniveau en de cultuureducatie in het ouderlijk milieu, in het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instituties via regressiemodellen geanalyseerd. In Tabel 7.1 worden deze regressiemodellen kolomsgewijs weergegeven. De verschillende regressiemodellen worden telkens afzonderlijk weergegeven voor participatie op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst (Tabel 7.1.a) en op het gebied van concertbezoek en klassieke muziek (Tabel 7.1.b). De coëfficiënten zijn gestandaardiseerd; ze geven verschillen weer in eenheden standaarddeviatie, hetgeen tot gevolg heeft dat zij qua grootte direct met elkaar vergeleken kunnen worden. De totale verklaringskracht van een model staat aangeven met behulp van de adj(usted) R^2: indien deze toeneemt is het effect van de toegevoegde variabelen statistisch significant. In alle modellen is constant gehouden op leeftijd, etniciteit en woonplaats op 12-jarige leeftijd. De invloed van deze controlevariabelen is reeds in paragraaf 5.9 aan de orde gesteld. De onderaan Tabel 7.1 weergegeven coëfficiënten, die de sterkte van de invloed van deze drie controlevariabelen op de twee cultuurdeelname-indexen weergeven, zijn daarmee in overeenstemming.

7.2.1. De effecten van verschillende vormen van cultuureducatie

Model **A** in Tabel 7.1 geeft een ***basismodel*** voor de twee gemeten vormen van cultuurparticipatie in de steekproef van 1061 Amsterdammers, dat zijn: a. museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst en b. concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek. Het gaat er bij dit model om, te laten zien wat de totale samenhang tussen opleiding en cultuurparticipatie bij de Amsterdamse ondervraagden is. Uit dit regressiemodel blijkt dat opleiding een effect heeft van 0.44 op museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst en een effect van 0.43 op concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek.

In model **B.a** wordt een ***eerste indicatie van culturele activiteiten in het ouderlijk milieu*** toegevoegd. In dit model beperken we ons tot de activiteiten van de ouders die overeenkomen met de bestudeerde gedragingen van de respondenten. Dit effect blijkt voor participatie op het gebied van muziek kleiner te zijn dan voor participatie op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst (respectievelijk .132 en .234). Interessant in dit verband is wat er met het effect van de opleiding gebeurt: dit neemt voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst met 18% af tot 0.363, bij concertbezoek en interesse in klassieke muziek is de afname wat *kleiner* met 16% tot 0.360.

Uit model B.a blijkt dat de invloed van de ouders op de interesse voor muziek van de respondent tegen verwachting kleiner is dan op de belangstelling voor musea en beeldende kunst. De veronderstelling dat de algemene vorming in het onderwijs een grotere stimulans biedt voor museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst dan voor concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek blijkt niet op te gaan.

In model **B.b** voegen we de ***twee andere indicaties van de culturele activiteiten van de ouders*** toe. Uit de vergelijking van de effecten kunnen we leren of de invloed van de ouders voortkomt uit het specifieke voorbeeld dat ze bieden of dat er eerder sprake is van een algemeen cultureel klimaat binnen het gezin, waardoor kinderen over een breed front tot cultuurdeelname worden

TABEL 7.1: Effecten van drie vormen van cultuureducatie en culturele vorming in het ouderlijk milieu (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

a. Museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst (ZMUSEUM)

	A	B.a	B.b	B.c	C.a	C.b	C.c	C.d	D.a	D.b
A. OPLEIDING	.440	.363	.347	.346	.342	.341	.333	.343	.336	.338
B. ouders - OUDMUSEUM		.234	.179							
- OUDMUZIEK		-	.031~							
- OUDREST		-	.163							
- OUDCULTUUR				.310	.283	.286	.268	.280	.263	.267
C.a museumbezoek/ aandacht voor beeldende kunst op lagere- of basisschool (MUSSCHAAL)					-.021~				.003~	
C.b kunstlessen voortgezet onderwijs (VOKUNST)						.027~			.007~	
C.c activiteiten m.b.t. beeldende kunst in het voortgezet onderwijs extra-curriculair (KUNSTEXTRA)							.115		.104	
C.d buitenschoolse activiteiten m.b.t. beeldende kunst (BSKUNST)								.079	.062	
D.b gezamenlijk effect cultuureducatie buitenshuis										.126
adj. R^2	.284	.340	.353	.349	.349	.349	.361	.354	.363	.363

b. Concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek (ZMUZIEK)

	A	B.a	B.b	B.c	C.a	C.b	C.c	C.d	D.a	D.b
A. OPLEIDING	.431	.360	.346	.345	.351	.342	.335	.343	.336	.323
B. ouders - OUDMUSEUM		-	.056~							
- OUDMUZIEK		.132	.084							
- OUDREST		-	.081							
- OUDCULTUUR				.199	.226	.226	.216	.224	.220	.213
C.a concertbezoek/ aandacht voor klassieke muziek op lagere- of basisschool (MUZSCHAAL)					.035~				.023~	
C.b muzieklessen voortgezet onderwijs (VOMUZIEK)						.083			.056	
C.c activiteiten m.b.t. klassieke muziek in het voortgezet onderwijs extra-curriculair (MUZIEKEXTRA)							.101		.083	
C.d buitenschoolse activiteiten m.b.t. muziek (BSMUZIEK)								.058	.044~	
D.b gezamenlijk effect muziekeducatie buitenshuis										.125
adj. R^2	.307	.344	.352	.351	.351	.356	.359	.353	.364	.364

~ = niet significant

In alle modellen is constant gehouden: het wonen in Amsterdam op 11/12-jarige leeftijd, etniciteit en leeftijd. Op museumbezoek en interesse in beeldende kunst is de invloed van het wel of niet in Amsterdam wonen op 11/12-jarige leeftijd .101, van etniciteit -.082 en van leeftijd .170. Op concertbezoek en interesse in klassieke muziek is de invloed van het wel of niet in Amsterdam wonen op 11/12-jarige leeftijd .108, van etniciteit -.074 en van leeftijd .249.

gestimuleerd. In het model is te zien dat museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst niet samenhangt met activiteiten op het gebied van muziek van de ouders, maar wel met de meer algemene indicatoren van culturele belangstelling (interesse voor toneel, literatuur en de talenkennis) van de ouders, die ook weinig met museumbezoek hebben uit te staan. Wat betreft muzikale participatie is de invloed van de ouders zelfs nog meer uitgesmeerd: alle drie onderdelen van cultuurparticipatie van de ouders - dus ook het museumbezoek - hebben een significante samenhang met het concertbezoek en de interesse in klassieke muziek van de respondent.

Uit model B.b blijkt dat de uitwerking van het ouderlijke voorbeeld tamelijk aspecifiek is en derhalve minder het resultaat is van concrete voorbeelden dan van algemene culturele socialisatie.

In model **B.c** is de ***totale werking van culturele socialisatie door de ouders*** samengevat in één coëfficiënt. Hier is te zien dat het effect van het ouderlijk milieu, wanneer de deelindexen die staan voor de culturele activiteiten van de ouders zijn opgeteld, aanzienlijk hoger wordt geschat dan in model B.a. Het totale effect van het culturele klimaat thuis is voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst 0.31 in plaats van 0.23, en voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek is dit 0.20 in plaats van 0.13. Deze getallen zijn substantieel, maar liggen nog steeds onder het niveau van de getallen die het effect van opleiding weergeven.

Uit model B.c blijkt dat het voorbeeld van de ouders van invloed is op cultuurdeelname, maar niet opweegt tegen de invloed van de genoten opleiding. Het selectiemodel blijkt dus een grotere verklaringskracht te hebben dan het milieumodel.

In de modellen C worden de indicatoren van diverse vormen van georganiseerde cultuureducatie aan het model toegevoegd om het instructiemodel te toetsen. In model **C.a** gaat het eerst om ***cultuureducatie in het primair onderwijs***. De betreffende index meet niet alleen deelname aan de Muziekluisterlessen en Kunstkijkuren in Amsterdam, maar meet ook andere ervaringen met cultuureducatie in het primair onderwijs. In deze context vinden we van deze ervaringen geen significant effect. Dit is terug te voeren op het feit dat we nu de gehele steekproef van Amsterdammers bekijken; in het vorige hoofdstuk werd het effect van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen alleen getoetst binnen de groep van Amsterdammers die op 11/12-jarige leeftijd reeds in Amsterdam woonden. Wanneer de analyse van model C.a wordt uitgevoerd binnen deze deelgroep blijkt het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs *wel* significant te zijn; museumbezoek en aandacht voor beeldende kunst in het primair onderwijs heeft binnen deze groep een effect van .084 en concertbezoek en aandacht voor klassieke muziek in het primair onderwijs heeft hier een effect van .067.

Uit model C.a blijkt dat cultuureducatie in het primair onderwijs over het algemeen niet van invloed is op latere cultuurparticipatie. Wanneer alleen de deelgroep van personen die in Amsterdam primair onderwijs volgden in beschouwing wordt genomen, blijkt cultuureducatie in het primair onderwijs van invloed. Dit is hoogstwaarschijnlijk grotendeels toe te schrijven aan het effect van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen.

In model **C.b** wordt gekeken naar de effecten van ***cultuureducatie binnen het curriculum van het voortgezet onderwijs***. Deze effecten blijken klein en de resultaten lopen enigszins uiteen tussen de twee participatievormen. Muzieklessen hebben een effect van .083 op concertbezoek en de belangstelling voor klassieke muziek op latere leeftijd. Beeldende kunstlessen hebben geen effect op museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst.

De uitkomsten van model C.b zijn opnieuw in strijd met de verwachting dat het onderwijs vooral van invloed zou zijn op museumbezoek en interesse in beeldende kunst. Muzieklessen in het voortgezet onderwijs hebben meer effect op latere cultuurdeelname dan lessen in beeldende kunstvormen. Qua grootte is het effect van cultuureducatie binnen het curriculum van het voortgezet onderwijs op latere cultuurparticipatie duidelijk geringer dan de invloed van het ouderlijk milieu.

In model **C.c** wordt de meest effectieve component van de schoolinvloed geïntroduceerd, namelijk de deelname aan ***extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs***. De resultaten duiden op een effect van extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs van .115 op museumbezoek en interesse in beeldende kunst en .101 op concertbezoek en interesse in klassieke muziek. Hoewel significant, is dit niet groot en dient men bij dit resultaat direct een tweetal kanttekeningen te maken. Ten eerste gaat het hier bij uitstek om facultatieve activiteiten die per school zeer uiteenlopend georganiseerd worden en sterk afhankelijk zijn van het type school. Van alle vormen van cultuureducatie die we in dit onderzoek onderscheiden, vormen extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs de dimensie die waarschijnlijk het minst onder invloed staat van externe beleidsingrepen. Ten tweede houdt het element van vrije keuze bij extracurriculaire activiteiten in dat zelfselectie een rol kan spelen.

Uit model C.c kunnen we concluderen dat leerlingen die in specifieke extracurriculaire activiteiten hebben geparticipeerd, later cultureel actiever zijn op het gebied van daarmee samenhangende cultuurvormen, ongeacht de culturele activiteit van hun ouders en hun eigen (later behaalde) opleidingsniveau. Het ligt echter voor de hand dat de reeds eerder gewekte kunstzinnige belangstelling of het talent op dit gebied, een belangrijke achtergrondsfactor is. Indien juist leerlingen met reeds gewekte culturele belangstelling voor deelname aan extracurriculaire activiteiten kiezen, kunnen we deze selectiviteit ten onrechte voor een effect van deze activiteiten aanzien. Het beste wat men ervan kan zeggen is dat participatie in extracurriculaire activiteiten op school deze talenten of belangstelling kennelijk versterken.

In model **C.d** gaat het om cultuureducatie ***in buitenschoolse instituties*** zoals muziekscholen en centra voor kunstzinnige vorming. Cultuureducatie via deze instellingen blijkt significant bij te dragen tot latere cultuurparticipatie, maar de effecten zijn verrassend klein. Ten aanzien van musea en beeldende kunst bedraagt dit effect 0.079 en ten aanzien van muziek slechts 0.058. Bij deze vorm van cultuureducatie geldt natuurlijk het argument van zelfselectie *a fortiori*: deelname aan cultuureducatie in buitenschoolse instellingen is een expliciet vrijwillige keuze die met name gedaan zal worden door jongeren met een reeds ontwikkelde belangstelling. Men zou om deze reden grotere verschillen verwachten.

Uit model C.d blijkt dat buitenschoolse cultuureducatie een zeer gering effect hebben op cultuurdeelname. Buitenschoolse cultuureducatie is minder effectief in het bevorderen van cultuurdeelname dan extracurriculaire activiteiten binnen het voortgezet onderwijs.

In model **D.a** worden de ***vier onderscheiden vormen van institutioneel georganiseerde cultuureducatie*** tegelijkertijd als verklarende variabele in het model opgenomen. Dit verandert het beeld nauwelijks en bevestigt de reeds gerapporteerde bevindingen. Cultuureducatie in het primair onderwijs heeft in deze context geen invloed. Als we de analyse uitvoeren binnen de deelgroep van personen die reeds op 11/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden dan blijkt dat cultuureducatie in het primair onderwijs op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst *wel* significant van invloed is op participatie in daarmee verwante culturele activiteiten (met een effect van .081 in plaats van .003). De invloed van concertbezoek en muziekonderricht in het primair onderwijs op het huidige niveau van concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek is, binnen de deelgroep van oorspronkelijke Amsterdammers, wel groter dan binnen de gehele steekproef (.063 in plaats van .023) en op het randje van significantie.
Aan het relatieve effect van de drie overige vormen van cultuureducatie is te zien dat extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs het meest effectief zijn bij beide participatievormen. Ook hier geldt dat het om een zeer bescheiden invloeden gaat; respectievelijk .104 en .083. Voor museumbezoek en interesse in beeldende kunst geldt dat ook buitenschoolse cultuureducatie er toe doet (.062). Voor concertbezoek en interesse in klassieke muziek zien we een geringe invloed van muzieklessen in het voortgezet onderwijs (.056). Deze effecten zijn echter veel kleiner dan het effect van het culturele klimaat in het ouderlijk milieu.

De resultaten uit model D.a wijzen er weer op dat als er al een invloed van cultuureducatie in het primair onderwijs op cultuurdeelname wordt gevonden, dit hoofdzakelijk aan het effect van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen kan worden toegeschreven. Daarnaast blijkt weer dat extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs van de geïnstitutioneerde vormen van cultuureducatie relatief de grootste invloed heeft op latere cultuurdeelname. De culturele activiteiten van de ouders hebben echter een veel grotere invloed.

In model **D.b** is een samenvattende coëfficiënt weergegeven voor het effect van ***de drie van belang zijnde vormen van geïnstitutionaliseerde cultuureducatie***. De daarvoor benodigde variabele is verkregen via een ongewogen sommatie van de effecten die in de C-modellen significant bleken te zijn. Het samengevatte effect bedraagt voor participatie op het gebied van museumbezoek en belangstelling voor beeldende kunst 0.126 en voor concertbezoek en belangstelling voor klassieke muziek 0.125. Het effect van het culturele klimaat van het ouderlijk milieu op beide participatievormen is in dit model respectievelijk .267 en .213.

Uit model D.b kunnen we opmaken dat de invloed van curriculaire en extracurriculaire culturele vorming binnen het voortgezet onderwijs en buitenschoolse cultuureducatie te zamen slechts half zo groot is als de gemeten invloed van culturele socialisatie in het ouderlijk milieu.

7.2.2. Conclusies

De belangrijkste conclusie uit de beschreven analyse is dat de verschillen in cultuurparticipatie meer tot stand komen door culturele socialisatie binnen het ouderlijk milieu dan door cultuureducatie elders. Een volgende conclusie kan ontleend worden aan de vergelijking van de verklaarde varianties en de grootte van het effect van de opleidingshoogte: introductie van de culturele activiteiten van de ouders in het model doet het effect van opleiding veel meer afnemen dan de geïnstitutionaliseerde cultuureducatie. Uitgedrukt in de termen van de drie verklaringsmodellen betekent dit dat de gegevens beter met het milieumodel dan met het

instructiemodel overeenkomen. Het selectiemodel blijkt echter de grote overwinnaar: de verschillen in culturele activiteit tussen hoger en lager opgeleiden hebben niet alleen weinig te maken met verschillen in culturele instructie op de verschillende onderwijsniveaus, maar ook weinig (zij het wat meer) met de effecten van het milieu van herkomst. Het effect van het opleidingsniveau is slechts voor een gering deel te herleiden tot de invloed van het ouderlijk milieu, die zowel de latere culturele activiteiten als de onderwijskansen bepaalt. Selectie op algemene cognitieve vaardigheid of verwante eigenschappen en de algemene vorming binnen het onderwijs kan de invloed van opleiding op cultuurdeelname het best verklaren.

Het bevreemdt wellicht dat in de hierboven beschreven analyse nauwelijks effect van culturele instructie in het primair onderwijs wordt aangetroffen, terwijl in het vorige hoofdstuk wel zulke effecten werden gevonden. Het verschil zit erin dat de analyse in dit hoofdstuk rapporteert over de gehele groep ondervraagden, inclusief degenen die niet in Amsterdam woonden op 11/12-jarige leeftijd. Nadere analyse leert dat het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs inderdaad beperkt is tot de groep van personen die in Amsterdam primair onderwijs volgden en niet optreedt onder de groep die elders primair onderwijs volgden. Ook langs deze weg vinden we een aanwijzing over de werking van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Het blijkt dat deze vorm van cultuureducatie in het primair onderwijs *wel* van invloed kan zijn op latere cultuurparticipatie. Dit is hoogstwaarschijnlijk het gevolg van het unieke karakter van het Amsterdamse cultuureducatieprogramma. Hieruit blijkt dat intensieve culturele instructie in het onderwijs, aangeboden aan een ongeselecteerd publiek, cultuurdeelname kan bevorderen. Dit wil zeggen dat het instructiemodel veel meer van toepassing zou kunnen zijn indien er meer van dergelijke programma's in het onderwijs zouden worden ingevoerd.

7.3. De invloed van het ouderlijk milieu gemeten via het siblingmodel

Uit de analyses in de vorige paragraaf komt naar voren dat het milieu van herkomst, in het bijzonder de algemene culturele belangstelling van de ouders, een vrij grote invloed heeft op cultuurdeelname later, maar dat deze invloed minder groot is dan die van het behaalde opleidingsniveau. Deze conclusie komt voort uit een vergelijking van de effecten van gemeten indicaties voor culturele socialisatie binnens- en buitenshuis.

In het onderzoek is ook nog geëxperimenteerd met een andere manier om het effect van het milieu van herkomst te onderzoeken, namelijk door deze af te lezen aan de samenhang in cultuurdeelname tussen personen die uit hetzelfde gezin afkomstig zijn. Modellen voor dit type gegevens noemt men *sibling*modellen, naar de Engelse verzamelnaam voor broers en zussen. Siblinggegevens en de daarvoor ontwikkelde statistische modellen bieden in beginsel een beter inzicht in de invloed van het milieu van herkomst dan de hierboven gebruikte gegevens, doordat men niet afhankelijk is van een al dan niet geslaagde operationalisatie van werkzame bestanddelen van het milieu van herkomst. Een probleem bij de voor dit onderzoek verzamelde siblinggegevens is wel dat de informatie over de culturele activiteit van de broer/zus afkomstig is van de oorspronkelijke respondent en dat niet bekend is hoe accuraat 'siblings' over elkaars gedrag kunnen rapporteren. Niettemin kunnen we er aanwijzingen aan ontlenen in hoeverre de invloed van het milieu van herkomst in de traditionele wijze van analyse wordt onderschat.

Over de analyse van de siblinggegevens wordt gerapporteerd in Bijlage 6. Daarin wordt ook een vergelijking gemaakt met uitkomsten van analyses van eerder op dit gebied in Nederland verzamelde gegevens. De uitkomsten suggereren dat de invloed van het milieu van herkomst in

de in dit hoofdstuk gerapporteerde, analyse nogal onderschat wordt. In feite is de totale (gemeten + ongemeten) invloed van het milieu van herkomst tweemaal zo groot als in dit hoofdstuk gerapporteerd wordt. Dit is dezelfde uitkomst als eerder door onderzoek in de stad Utrecht werd gevonden. Voor de schatting van de hoogte van het effect van de opleiding blijkt dit echter niet veel uit te maken, want daarin komen de siblingmodellen en de gewone regressiemodellen vrijwel overeen. De ongemeten component van het ouderlijk milieu, die door het siblingmodel in beeld wordt gebracht, hangt kennelijk niet samen met het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau. In termen van de gehanteerde verklaringsmodellen heeft deze uitkomst derhalve geen consequenties. Weliswaar is het effect van het ouderlijk milieu groter dan gedacht, maar dit doet weinig af aan het grote (directe) effect van de opleiding dat op selectie berust.

7.4. Determinanten van deelname aan cultuureducatie

Gegeven het feit dat hierboven weliswaar geringe, maar significant positieve resultaten van institutioneel georganiseerde cultuureducatie werden gevonden en gezien het deels facultatieve karakter van deze educatie, kan men zich afvragen hoe deelname aan deze vormen van cultuureducatie tot stand komt. Wie nemen er nu precies deel aan de betrokken activiteiten? In welke mate hangt deelname aan cultuureducatie samen met het milieu van herkomst of de opleiding die men volgt? En in hoeverre treden er wat dit betreft verschillen op tussen ouderen en jongeren (d.w.z. twintig jaar geleden en recent)? Tabel 7.2 verschaft hierover de benodigde gegevens, wederom in de vorm van gestandaardiseerde regressievergelijkingen.

In Tabel 7.2 is te zien dat ***het wel of niet wonen in Amsterdam op 11/12-jarige leeftijd*** alleen significant van invloed is op deelname aan kunstzinnige activiteiten in buitenschoolse instituten en niet op de deelname aan cultuureducatie binnen het onderwijs. Buitenschoolse cultuureducatie wordt iets vaker gerapporteerd door de respondenten die niet op 11/12-jarige leeftijd in Amsterdam woonden. Kennelijk is de importgroep niet alleen met betrekking tot de huidige culturele activiteiten actiever dan de oorspronkelijk Amsterdammers, maar ook met betrekking tot de amateuristische kunstbeoefening in de tienerleeftijd.

Met betrekking tot de invloed van ***leeftijd*** op de deelname aan de verschillende vormen van cultuureducatie valt op dat dit geen invloed heeft op de gevolgde lessen en examens in kunstvakken. Volgens de opgave van de ondervraagden was er dus omstreeks 1970 net zoveel cultuureducatie in het lessenprogramma in het voortgezet onderwijs als omstreeks 1990. Dit ligt anders met betrekking tot de extracurriculaire activiteiten. Aan deze facultatieve culturele activiteiten op het gebied van musea en beeldende vorming binnen het voortgezet onderwijs werd iets vaker meegedaan door de jongste segmenten uit de steekproef, terwijl de ouderen juist iets vaker meededen aan dergelijke activiteiten op het gebied van muziek. Kennelijk is de aandacht voor museumbezoek en beeldende kunst in het voortgezet onderwijs in de onderzoeksperiode toegenomen, terwijl de aandacht voor muziekeducatie afnam.

Etniciteit blijkt in het geheel niet van invloed op deelname aan de verschillende vormen van cultuureducatie. De ***culturele activiteiten van de ouders*** spelen hierbij wel een rol. Het ouderlijk milieu is weliswaar niet van invloed op het volgen van kunstvakken of examens, maar wel op de deelname aan extracurriculaire activiteiten binnen het voortgezet onderwijs en aan kunstzinnige vorming in buitenschoolse instituties. Met name aan de extracurriculaire activiteiten wordt meer deelgenomen door personen met cultureel actieve ouders. De ***opleiding*** van de respondent

tenslotte blijkt vooral van invloed op de deelname aan educatie op het gebied van muziek. Hoger opgeleiden hebben dit significant vaker ondergaan, zowel binnen het voortgezet onderwijs (curriculair en extracurriculair) als in buitenschoolse instituties.

TABEL 7.2: Determinanten van participatie in verschillende vormen van cultuureducatie buiten het primair onderwijs

	aantal lessen + examen voortgezet onderwijs		deelname extracurriculaire voortgezet onderwijs		buitenschoolse activiteiten	
	kunst	muziek	kunst	muziek	kunst	muziek
	VOKUNST	VOMUZIEK	KUNSTEXTRA	MUZIEKEXTRA	BSKUNST	BSMUZIEk
woonachtig in Amsterdam op 12-jarige leeftijd	-.059	.045	.034	.041	.091*	.066*
leeftijd	-.050	.041	-.111*	.088*	-.078*	-.038
allochtoon	-.032	.022	.005	-.011	-.041	-.051
cultuurparticipatie van de ouders (OUDCULTUUR)	.042	.029	.158*	.133*	.095*	.097*
opleiding	-.007	.118*	.065	.169*	-.021	.158*
R^2	.005	.026	.055	.073	.023	.064

*: Statistisch significant, P<.05 (tweezijdig)

Samenvattend kunnen we stellen dat kinderen uit een cultureel actief milieu met grotere waarschijnlijkheid hebben deelgenomen aan de verschillende vormen van cultuureducatie dan kinderen wier ouders niet cultureel actief waren. Met betrekking tot educatie op het gebied van muziek geldt ook nog dat hoger opgeleiden dit vaker hebben ondergaan dan lager opgeleiden. Alhoewel deze verbanden niet groot zijn (variërend van .10 tot .17), zijn ze wel significant. Dit patroon kan kort worden samengevat als 'mattheüseffecten'[1]: groepen die er reeds gunstig voorstaan wat betreft andere bronnen van culturele socialisatie, nemen ook eerder aan cultuureducatie in het voortgezet onderwijs en buitenschoolse instituten deel.

7.5. Cultivatie of compensatie?

De hierboven geconstateerde mattheüseffecten doen wellicht veronderstellen dat culturele socialisatie thuis en cultuureducatie elders elkaar ook wel qua effect zullen versterken. Dat zou betekenen dat personen die van huis uit tot cultuurdeelname gepredisponeerd zijn, niet alleen extra worden gestimuleerd om hun vaardigheden in het verwerken van culturele informatie te

[1] Naar Mattheüs [25, vers 29, Gelijkenis der Talenten]: "Want een iegelijk die heeft, dien zal gegeven worden. en hij zal overvloedig hebben; maar van dengene die niet heeft, van dien zal genomen worden ook wat hij heeft." De term is geïntroduceerd door de Amerikaanse socioloog Merton.

ontwikkelen, maar ook dat zij de instructie die hen door de cultuureducatie buitenshuis wordt aangeboden makkelijker kunnen oppikken dan zij die daarop thuis niet zijn voorbereid. Deze veronderstelling zou evenwel een te snel getrokken conclusie kunnen zijn: een mattheüseffect impliceert niet noodzakelijk cultivatie.

TABEL 7.3: Culturele socialisatie in het ouderlijk milieu en cultuureducatie in het voortgezet onderwijs: cultivatie of compensatie?

	museumbezoek/beeldende kunst (ZMUSEUM)		concertbezoek/klassieke muziek (ZMUZIEK)	
	(a)	(b)	(a)	(b)
cultuurparticipatie van de ouders (OUDCULTUUR)	.269	.270	.213	.215
cultuureducatie (samenvattende index)	.125	.130	.128	.120
interactie OUDCULTUUR * cultuureducatie		-.015~		.039~
opleiding (OPLEID)	.336	.332	.336	.324
interactie OUDCULTUUR * OPLEID		-.164**		-.069*
adj. R^2	.363	.387	.364	.368

Interactiemodellen met gecentreerde variabelen.

* : statistisch significant (P<.05, tweezijdig).
**: statistisch significant (P<.01).
~ : statistisch niet significant P>.05.

De veronderstelling van de cultivatiethese kan aan de hand van onze onderzoeksgegevens getoetst worden met behulp van multiplicatieve interactiemodellen (zie voor de methode Jaccard et al., 1990). Volgens deze modellen is er sprake van cultivatie wanneer het produkt van de variabelen die de stimulansen van de ouders, respectievelijk stimulansen buitenshuis, representeren, een positief effect heeft op de afhankelijke variabele. Er is sprake van compensatie in het omgekeerde geval. Zulke modellen worden gepresenteerd in Tabel 7.3. Gezien de voorgaande resultaten, waaruit bleek dat vooral de samenvattende index voor de invloed van het ouderlijk milieu het werkzame bestanddeel van het ouderlijk voorbeeld weergaf, wordt het ouderlijk milieu gerepresenteerd met deze index. Voor de effecten van cultuureducatie buitenshuis kiezen we de samenvattende index die ook in Tabel 7.1, in model D.b, werd gebruikt. Ook de hoogte van de opleiding is in de toetsing betrokken.

De modellen met multiplicatieve interactietermen in Tabel 7.3 laten zowel met betrekking tot participatie op het gebied van museumbezoek/beeldende kunst als concertbezoek/ klassieke muziek, een significant *negatieve interactie* zien tussen de uiteindelijk behaalde opleiding en het cultureel klimaat thuis. Hier is dus sprake van *compensatie* en niet van cultivatie.

Uit de in deze paragraaf beschreven analyse kunnen we concluderen dat cultuureducatie buitenshuis personen uit een cultureel minder actief milieu meer stimuleert tot cultuurparticipatie dan personen uit een cultureel actief milieu. Kinderen uit een cultureel weinig actief milieu nemen weliswaar minder vaak deel aan de verschillende vormen van cultuureducatie, maar wanneer ze dit doen, hebben ze daar meer aan dan kinderen uit een cultureel actief milieu. Wat men van huis niet heeft meegekregen, kan dus tot op zekere hoogte buitenshuis worden gecorrigeerd.

7.6. Historische veranderingen?

Als laatste is nagegaan of historische ontwikkelingen de invloed van het ouderlijk milieu op cultuurdeelname hebben doen afnemen ten gunste van de invloed van de opleiding. Zo kan het zijn dat de invloed van opleiding in de tijd is vergroot omdat men meer en hoger onderwijs is gaan volgen of doordat binnen het onderwijs de aandacht voor cultuureducatie is toegenomen. In paragraaf 7.4 is reeds aan de orde gesteld dat dit laatste alleen met betrekking tot de extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs en kunstzinnige vorming op het gebied van beeldende kunst het geval lijkt. De aandacht voor muziekeducatie binnen het voortgezet onderwijs lijkt eerder te zijn afgenomen.

TABEL 7.4: Verschillen in effecten van culturele socialisatie thuis en cultuureducatie tussen leeftijdsgroepen

	museumbezoek/beeldende kunst (ZMUSEUM)		concertbezoek/klassieke muziek (ZMUZIEK)	
	(a)	(b)	(a)	(b)
LEEFTIJD	.228	.228	.275	.276
cultuurparticipatie van de ouders (OUDCULTUUR)	.269	.270	.218	.218
interactie OUDCULTUUR * LEEFTIJD		.020~		.021~
cultuureducatie in het voortgezet onderwijs (samenvattende index)	.115	.117	.101	.101
interactie cultuureducatie * LEEFTIJD		-.014~		-.012~
adj R^2	.361	.360	.369	.358

~: Statistisch niet significant, P>.05 (tweezijdig).

Historische veranderingen kunnen worden nagegaan door de verschillen in invloed van de diverse kanalen van cultuureducatie op cultuurdeelname tussen jongeren en ouderen te beschouwen. Gegeven de leeftijdsverschillen onder onze ondervraagden (18-40), gaat het dan

om ontwikkelingen in de periode 1966-1990. Hoewel dit een betrekkelijk korte termijn is, is dit wel een periode waarin het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse samenleving relatief grote veranderingen hebben ondergaan.

De uitkomsten van de modellen in Tabel 7.4 zijn zeer eenduidig en laten zich kort samenvatten. Er is geen enkel verschil in de relatieve betekenis van 'school' en 'thuis' tussen de leeftijdsgroepen. De betreffende interactie-effecten zijn bijna 0 en verre van significant. Bijgevolg geven de gegevens geen reden om de conclusie van de relatief grote betekenis van het ouderlijk milieu voor cultuur participatie historisch te nuanceren. De belangrijkste verschillen in cultuurparticipatie ontstaan door het niveau van het genoten onderwijs en niet door de specifieke, op dit punt genoten, instructie. Het ouderlijk voorbeeld draagt voor een deel ook bij, maar maakt minder uit dan het formele opleidingsniveau. Deze karakteristiek is niet alleen van toepassing op personen die twintig jaar geleden in het voortgezet onderwijs verkeerden; het is nog steeds het geval voor degenen voor wie dat maar een paar jaar geleden is.

7.7. Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is getracht een aantal vragen te beantwoorden die betrekking hebben op de wijze waarop onderwijs van invloed is op cultuurdeelname. Een eerste vraag was op welke wijze deze invloed het best verklaard kan worden. Uit de analyse van de beschikbare gegevens, waarbij de invloeden van de verschillende vormen van cultuureducatie met elkaar zijn vergeleken, blijkt dat het opleidingsniveau het grootste effect heeft op cultuurdeelname. Hieruit mogen we concluderen dat de selectie op intelligentie en cognitieve vaardigheden binnen het onderwijs en de algemene vorming die het onderwijs biedt, zorgt ervoor dat hoger opgeleiden cultureel actiever zijn dan lager opgeleiden.

Het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu blijkt ook een belangrijke invloed te hebben op cultuurdeelname, zij het een minder belangrijke dan de opleiding. De verschillen tussen hoger en lager opgeleiden zijn slechts voor een deel terug te voeren op het ouderlijk milieu. Daarnaast is gebleken dat cultuurparticipatie minder wordt bepaald door concrete voorbeelden van de ouders dan door het algemeen cultureel klimaat in het ouderlijk huis.

Een andere mogelijkheid, namelijk dat instructie via diverse vormen van cultuureducatie (binnen het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs - curriculair en extracurriculair - en in buitenschoolse instituties) cultuurparticipatie beïnvloedt, blijkt het minst op te gaan. De verschillen die tot stand komen door het ouderlijk milieu, zijn naar schatting twee keer zo groot als de verschillen die het gevolg zijn van de vier genoemde vormen van cultuureducatie buitenshuis bij elkaar. Van deze vormen van institutioneel georganiseerde cultuureducatie maken extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs het meeste verschil in latere cultuurparticipatie, daarbij gevolgd door deelname aan buitenschoolse cultuureducatie. Deze vormen van cultuureducatie zijn facultatief, waardoor er een grote kans is dat zelfselectie een rol speelt. Het gevonden effect van extracurriculaire cultuureducatie en kunstzinnige vorming in buitenschoolse instituten dient daarom enigszins gerelativeerd te worden, omdat jongeren met reeds ontwikkelde belangstelling voor cultuur hier eerder aan meedoen. Lessen (inclusief examens) in het voortgezet onderwijs in de beeldende vakken spelen geen rol. Muzieklessen in het voortgezet onderwijs leiden wel tot een significant, maar klein effect. Van cultuureducatie in het primair onderwijs is geen aanwijsbaar effect gevonden. Van formele instructie in het onderwijs is al met al dus nauwelijks een effect op latere cultuurparticipatie te bemerken.

Met betrekking tot de geringe effecten van culturele instructie in het onderwijs moet nog wel enig voorbehoud worden gemaakt. In een doorsnee steekproef van de bevolking treffen we slechts weinig mensen aan die intensieve cultuureducatie in het voortgezet onderwijs hebben genoten. Dat geldt ook voor cultuureducatie in het primair onderwijs buiten Amsterdam. Doordat frequente deelname aan deze vormen van educatie weinig voorkomt onder doorsnee bevolkingsgroepen, is de hier gekozen onderzoeksopzet niet optimaal om de effecten ervan te toetsen. Het is mogelijk dat een specifiek op deze ervaringen gericht onderzoek met positievere resultaten komt (zie Oud, Ganzeboom & Haanstra, 1992).

Bovendien hebben we gezien dat de in het vorige hoofdstuk geconstateerde effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het niet vallen als ze worden verenigd met soortgelijke ervaringen in het primair onderwijs. Wanneer er echter alleen wordt gekeken naar de deelgroep van personen die in Amsterdam primair onderwijs volgden, blijkt cultuureducatie op de lagere- of basisschool wel van invloed op latere cultuurparticipatie. Omdat dit grotendeels het gevolg is van de invloed van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen, is dit een bevestiging van de resultaten uit Hoofdstuk 6, waar is geconstateerd dat deze lessen een (weliswaar geringe maar systematische) invloed op latere cultuurparticipatie hebben. Dit betekent dat het effect van culturele instructie in het primair onderwijs kan toenemen, indien ook buiten Amsterdam meer intensieve cultuureducatieprogramma's worden ingevoerd.

In dit hoofdstuk is nagegaan of de invloed van opleiding wellicht sterker is op museumbezoek en interesse in beeldende kunst dan op concertbezoek en interesse in klassieke muziek, omdat het eerste beter aansluit op de algemene vorming die het onderwijs biedt. Voor deze veronderstelling is geen grond gevonden: de resultaten van de analyses leiden eerder in de tegenovergestelde richting.

Vervolgens is getoetst of de deelname aan cultuureducatie buitenshuis selectief is. Dit blijkt zo te zijn: kinderen uit een cultureel actief milieu namen vaker aan de verschillende vormen van cultuureducatie deel in hun tienerjaren dan kinderen wier ouders niet cultureel actief waren. Met betrekking tot muzikale activiteiten blijkt ook nog dat hoger opgeleiden hier vaker aan deelnemen.

Een laatste vraag die aan de orde is gesteld, is of de culturele socialisatie thuis het effect van genoten opleiding op cultuurdeelname versterkt. In het licht van de eerdere bevindingen (selectie is belangrijkste bestanddeel van de invloed van het onderwijs en kinderen die van huis uit tot cultuurdeelname worden gestimuleerd ondergaan vaker cultuureducatie buitenshuis) leek dit voor de hand liggend. De cultivatiethese wordt echter niet door de in dit hoofdstuk toegepaste analyses bevestigd. Voorzover er gecombineerde effecten van onderwijs en ouderlijk milieu optreden, blijken deze elkaar niet te versterken. Integendeel, er is juist sprake van compensatie: men wordt cultureel actief door het milieu van herkomst óf door het onderwijs, maar wanneer men er wat betreft beide gunstig voorstaat, levert dit niet extra veel cultuurparticipatie op.

Hoofdstuk 8

Samenvatting en conclusies

Het hoofddoel van het onderzoek was vast te stellen welke effecten de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen hebben gehad op degenen die deze lessen hebben gevolgd. In het bijzonder ging het om de vraag in hoeverre een dergelijk geïnstitutionaliseerd aanbod van cultuureducatie binnen het primair onderwijs de latere cultuurdeelname bevordert. Om personen die deze lessen hebben meegemaakt met betrekking tot hun huidige culturele activiteiten te vergelijken met personen die deze lessen niet hebben gevolgd, is een telefonische enquête gehouden onder 1061 inwoners van Amsterdam van 18 tot en met 40 jaar oud. In deze enquête is tevens informatie verzameld over andere kanalen waardoor de respondenten cultureel zijn gevormd, te weten: het voorbeeld van de culturele praktijken van de ouders, de genoten cultuureducatie in het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instituten. Dit bood de gelegenheid om ook de effecten van deze kanalen van culturele socialisatie na te gaan. Voordat de uitkomsten van dit kwantitatieve deel van het onderzoek aan de orde werden gesteld, is in Hoofdstuk 2 en 3 de geschiedenis en de historische context van respectievelijk de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen beschreven. In Hoofdstuk 4 is ingegaan op de, met de enquête verzamelde, data die de herinneringen aan deze lessen betreffen. We volgen in deze samenvatting deze hoofdstukindeling.

8.1. De Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen

De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen zijn vlak na de Tweede Wereldoorlog in Amsterdam gestart om het kunstaanbod van de hoofdstad toegankelijk te maken voor haar inwoners. Door Amsterdammers op jonge leeftijd, namelijk al in de hoogste klassen van het primair onderwijs, in aanraking te brengen met beeldende kunst en klassieke muziek trachten de organisatoren van deze lessen het referentiekader van de kinderen te verbreden en belangstelling op te wekken voor deze kunstvormen. De Kunstkijkuren bestaan uit een negental museumlessen in drie verschillende kunstmusea, voorafgegaan door een inleidende les op school. Bij de Muziekluisterlessen gaat het om één klassikaal bezoek aan een klassieke muziekuitvoering, voorafgegaan door tien inleidende lessen op school. Dit programma is door de tijd hetzelfde gebleven.

De bij de Kunstkijkuren gehanteerde 'heuristische' methode, waarbij een kunstwerk wordt behandeld door er met elkaar naar te kijken en erover te praten, is vanaf de aanvang in 1948 tot het moment van onderzoek in 1992 opvallend constant gebleven. De Muziekluisterlessen hebben wèl enige didactische veranderingen ondergaan. Deze veranderingen werden halverwege de jaren '70 noodzakelijk geacht omdat men met de oorspronkelijke opzet, het gezamenlijk luisteren naar klassieke muziek, steeds minder in staat bleek de aandacht van leerlingen vast te houden, waardoor de belangstelling voor deze lessen vanuit de scholen afnam. Er werd lesmateriaal ontwikkeld dat een actieve luisterhouding van de leerlingen moest bevorderen. Bij dit lesmateriaal en de programmering van de slotconcerten werd meer aandacht besteed aan de

belevingswereld van het 11/12-jarige kind dan voorheen. Deze veranderingen leidden ertoe dat de deelname aan de Muziekluisterlessen weer toenam.

Ondanks pogingen daartoe is het, noch bij de Kunstkijkuren noch bij de Muziekluisterlessen, ooit gelukt om de lessen in het lesprogramma van de participerende scholen te integreren. Het ontbreekt de schoolleiding veelal aan de benodigde kennis en tijd om deze lessen binnen de eigen lessen voor te bereiden of te verwerken. Hierdoor is het Amsterdamse programma een op zichzelf staande ervaring voor de deelnemers en kan de nawerking ervan sterk afhankelijk zijn van de ondersteuning vanuit het ouderlijk milieu, de persoonlijke aanleg van de leerling en de inzet en het enthousiasme van de kijkuur- of muziekdocent en de klasseleerkracht. Gebrek aan kennis over beeldende kunst en klassieke muziek bij de leerkrachten en de grote werkdruk op de basisscholen is een belangrijke reden waarom zoveel Amsterdamse basisscholen intekenen op de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Deelname aan deze lessen verzekert de scholen ervan dat hun leerlingen op verantwoorde wijze cultuureducatie krijgen aangeboden, zonder dat het de schoolleiding veel inspanning kost.

Ook buiten het programma van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen wordt er binnen en buiten Amsterdam cultuureducatie in het primair onderwijs verzorgd. Vooral sinds de jaren '70 bieden musea of instellingen voor kunstzinnige vorming in heel Nederland museum- of muzieklessen aan voor het primair onderwijs. Op sommige plaatsen heeft dit ook geleid tot een structureel aanbod. Veelal worden daarbij echter meer drempels opgeworpen dan bij de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen het geval is. Bij het reguliere aanbod van dit soort activiteiten moeten de klasseleerkrachten de museum- of muzieklessen vaak zelf geven, er vindt dan indirecte begeleiding plaats door middel van lesmateriaal, informatiebijeenkomsten of cursussen voor leerkrachten. Wanneer de lessen door een externe docent worden verzorgd, kost de deelname eraan een zekere inspanning van de klasseleerkrachten omdat deelname meestal geschiedt op voorwaarde dat de lessen op school grondig worden voorbereid en/of verwerkt. Daarnaast is het educatieve aanbod van de culturele instellingen niet zo constant als het programma van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen, waardoor museum- en muzieklessen niet zo gemakkelijk kunnen worden ingeroosterd. Door deze drempels bij het reguliere aanbod van museum- en muzieklessen is het mogelijk dat alleen die scholen worden bereikt waar men sterk gemotiveerd is voor het geven van cultuureducatie. Door de wijze waarop het Amsterdamse cultuureducatieprogramma is georganiseerd, zijn de kosten voor de deelnemende scholen laag en worden er weinig inspanningen gevraagd van de leerkrachten. Dit biedt een grotere garantie dat er een ongeselecteerd publiek wordt bereikt.

De evaluaties van de oud-leerlingen van zowel de Kunstkijkuren als de Muziekluisterlessen lopen sterk uiteen en variëren van uiterst positief tot uiterst negatief. Extreem positieve of negatieve oordelen blijken met betrekking tot de Kunstkijkuren vaak samen te hangen met de indruk die de kijkuurdocent heeft gemaakt of het soort museum (oude of moderne kunst) dat werd bezocht. Regelmatig is aangegeven dat men toentertijd te jong was voor een confrontatie met beeldende kunst, waardoor het moeilijk heeft kunnen beklijven. Met betrekking tot de Muziekluisterlessen wordt regelmatig aangegeven dat de lessen weinig effect hadden omdat men klassieke muziek niet mooi vindt of op die leeftijd nog niet kon waarderen.

Er is een aantal aspecten aan te geven die de Kunstkijkuren aantrekkelijker maken voor kinderen van 11-12 jaar dan de Muziekluisterlessen. Ten eerste bestrijken de Kunstkijkuren een breed gebied; met de behandeling van beeldende kunst komen tegelijkertijd allerlei historische en maatschappelijke onderwerpen aan de orde, terwijl in de Muziekluisterlessen muziek en de

voorbereiding op het afsluitend concert centraal staat. Ten tweede lijken er onder kinderen van 11-12 jaar minder vooroordelen te leven ten aanzien van beeldende kunst dan ten aanzien van klassieke muziek. Ten derde gaan de Kunstkijkuren gepaard met wekelijkse uitstapjes, terwijl de Muziekluisterlessen hoofdzakelijk op school plaatsvinden. Uit de evaluaties van oud-leerlingen blijkt dan ook dat de Kunstkijkuren iets beter aanslaan. Deze lessen worden over de gehele linie iets positiever gewaardeerd dan de Muziekluisterlessen.

De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen waren voor ruim de helft van de deelnemers een eerste kennismaking met een museum of een klassiek concert. De lessen zijn veel deelnemers goed bijgebleven en hebben vaak indruk gemaakt. Ruim de helft van de oud-kijkuurleerlingen noemt kunstenaars of kunstwerken waarvan men onder de indruk raakte en iets minder dan de helft van de oud-muzieklesleerlingen geeft dit aan met betrekking tot een muziekstuk of componist. Slechts 5% van de oud-leerlingen weet zich niets meer te herinneren. Van de oud-kunstkijkuurleerlingen geeft 65% aan iets van de Kunstkijkuren te hebben opgestoken en de helft van de oud-muzieklesleerlingen geeft dit aan met betrekking tot de Muziekluisterlessen. Sommige respondenten gaven tijdens de telefonische enquête spontaan aan dat deze lessen een eerste aanzet of een belangrijke bijdrage leverden tot de huidige belangstelling voor beeldende kunst of klassieke muziek. De positieve ervaringen en effecten die de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen bewerkstelligen op moment van deelname en vlak daarna, staan niet centraal in dit onderzoek, maar vormen wel een belangrijke waarde die aan deze lessen kan worden toegeschreven.

8.2. Effecten van cultuureducatie binnen het primair onderwijs op latere cultuurparticipatie

Het programma van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen is uniek doordat het al ruim 40 jaar bestaat en een grootschalig en ongeselecteerd publiek bereikt. Daarom is juist dit programma gekozen om het effect van cultuureducatie in het primair onderwijs op latere cultuurparticipatie te belichten. Dit effect kan worden vastgesteld uit een vergelijking van oud-leerlingen die de betrokken lessen hebben meegemaakt en de groep die dit niet heeft meegemaakt. Door statistische modellering van controlevariabelen is daarbij zeker gesteld dat de betrokken groepen (deelnemers en niet-deelnemers) in andere opzichten aan elkaar gelijk zijn. De steekproef steekt zowel met betrekking tot sociale achtergrond als wat betreft cultuurparticipatie uit boven de doorsnee van de Nederlandse bevolking. Omdat deze achtergrondsvariabelen bij de analyse constant zijn gehouden, doen deze afwijkingen echter geen afbreuk aan de geldigheid van de gerapporteerde uitkomsten over de effecten van cultuureducatie op latere cultuurdeelname.

Uit de analyse van de, met de telefonische enquête verzamelde, gegevens blijkt dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen tot naspeurbare effecten op latere cultuurdeelname leiden. Ook wanneer de invloed van leeftijd, etniciteit en opleiding en culturele activiteiten van de ouders van de ondervraagden is uitgeschakeld, tonen de oud-leerlingen van de Kunstkijkuren systematisch meer belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek dan de controlegroep. Ditzelfde geldt voor de Muziekluisterlessen met betrekking tot belangstelling voor klassieke muziek en concertbezoek. Hoewel statistisch significant, zijn de effecten klein en kunnen alleen worden vastgesteld dankzij de betrekkelijk omvangrijke steekproef en de uitvoerige inventarisatie van de huidige culturele activiteiten van de respondenten. De effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen treden op bij een reeks van indicatoren van cultuurparticipatie. De meest concrete uitdrukking ervan kan worden gegeven via de frequentie

van bezoek aan culturele instellingen: op basis van de gegevens wordt geschat dat de deelnemers aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in doorsnee 10%-20% vaker naar musea en concerten gaan dan degenen die niet aan deze lessen hebben deelgenomen.

Er is geen verschil in invloed geconstateerd tussen de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Wel was er een verschil in de mate waarin de Amsterdamse ondervraagden zich deelname herinnerden. Voor de Kunstkijkuren was dit 68%, hetgeen een overschatting van de werkelijke deelname lijkt, voor de Muziekluisterlessen was dit maar 32%, hetgeen een onderschatting van het werkelijke bereik van de lessen lijkt. Uit analyse van de verzamelde gegevens blijkt voorts dat onder de oud-leerlingen van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen kinderen uit sociaal-economische lagere milieus enigszins oververtegenwoordigd zijn. Dit cultuureducatieprogramma heeft dus een breed bereik; het zijn beslist niet alleen bevoorrechte groepen die aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen deelnemen.

Met de telefonische enquête zijn ook gegevens verzameld over met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vergelijkbare activiteiten in het primair onderwijs. Hieruit blijkt dat in het primair onderwijs klassikaal museumbezoek veel vaker plaatsvindt dan een bezoek aan een klassiek concert. Van degenen die *niet* aan de Kunstkijkuren hebben deelgenomen geeft 63% aan op de lagere- of basisschool een museum bezocht te hebben. Gemiddeld bezochten zij vijf keer een museum met de klas. Van degenen die *niet* aan de Muziekluisterlessen hebben deelgenomen geeft 33% aan met de lagere- of basisschool wel eens naar een klassiek concert te zijn geweest. Gemiddeld gebeurde dit twee keer.

Wanneer alleen de respondenten die primair onderwijs in Amsterdam volgden in ogenschouw worden genomen, blijkt dat bezoek met de lagere- of basisschool aan een klassiek concert buiten de Muziekluisterlessen om ook enig effect heeft op latere participatie met betrekking tot serieuze muziek. Een deel van deze effecten kan mogelijk nog op rekening van de Muziekluisterlessen worden geschreven, omdat juist met betrekking tot deze lessen een aantal respondenten abusievelijk lijkt te hebben aangegeven dat ze deze lessen niet heeft gevolgd.
Bij de groep respondenten die niet in Amsterdam op de lagere- of basisschool heeft gezeten, is geen effect van cultuureducatie in het primair onderwijs te bespeuren.
Deze uitkomsten wijzen erop dat de aanpak die bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in Amsterdam is gekozen, een waarde heeft die niet gemakkelijk benaderd wordt door de minder intensieve en minder geïnstitutionaliseerde vormen van cultuureducatie in het primair onderwijs, die elders worden aangeboden.

8.3. Relatieve betekenis van verschillende vormen van cultuureducatie

Cultuureducatie in het primair onderwijs is niet de enige manier waarop kinderen in Nederland worden gestimuleerd tot het ontwikkelen van culturele activiteiten. Er vindt ook cultuureducatie plaats binnen het ouderlijk milieu, binnen het voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instituten voor kunstzinnige vorming. Om het relatieve gewicht van deze vier verschillende kanalen van cultuureducatie in kaart te brengen zijn de effecten hiervan op latere cultuurdeelname met elkaar vergeleken. Ook dit is gebeurd aan de hand van de, met de enquête onder 1061 Amsterdammers verzamelde, gegevens. Uit deze gegevens blijkt dat veruit de meest frequent voorkomende vorm van deelname aan geïnstitutionaliseerde cultuureducatie muziekles op een buitenschoolse instelling is (35% van de respondenten). Andere vormen van cultuureducatie hebben zelden meer dan 10% van de ondervraagden bereikt. Bij de

examenpakketten is tekenen een uitschieter (11% van de respondenten), voor de andere vakken varieert dit tussen 2%-5%. Ten slotte blijkt nog dat in het voortgezet onderwijs, evenals in het primair onderwijs, meer aandacht wordt besteed aan museumbezoek dan aan bezoek aan een klassiek concert.

Uit eerder onderzoek naar cultuurdeelname blijkt telkens weer dat hoger opgeleiden cultureel actiever zijn dan lager opgeleiden. In Hoofdstuk 1 zijn drie theoretische uitgangspunten toegelicht waarmee de invloed van onderwijs op latere cultuurparticipatie kan worden verklaard. Dit zijn:

A. Het ***instructiemodel***: de school biedt specifieke instructie op het gebied van kunst en cultuur en verschaft op deze wijze mogelijkheden om bepaalde onderdelen van het cultuuraanbod te leren kennen en waarderen. Dit is de gedachte die aan opname van cultuureducatie als onderdeel van het curriculum ten grondslag ligt.
B. Het ***selectiemodel***: het onderwijsstelsel selecteert leerlingen naar intelligentie en cognitieve vaardigheden en biedt mogelijkheden om deze vaardigheden verder te ontwikkelen, speciale cultuureducatie voegt daar weinig aan toe.
C. Het ***milieumodel***: de invloed van opleiding kan voor een groot deel worden herleid tot de invloed van het ouderlijk milieu omdat de culturele activiteiten van de ouders zowel de onderwijskansen als de latere cultuurdeelname beïnvloeden.

De uitslagen van het onderzoek wijzen in eerste aanleg op de betekenis van effecten van het voorbeeld van culturele activiteiten van de ouders. Er is wat dit betreft weinig verschil tussen de invloed op museumbezoek en interesse in beeldende kunst en concertbezoek en interesse in klassieke muziek. Het blijkt dat 16-18% van de verschillen in cultuurparticipatie tussen hoger en lager opgeleiden in feite op rekening van het ouderlijk milieu moet worden geschreven: een cultureel actief ouderlijk milieu bevordert niet alleen de latere cultuurdeelname van de kinderen, maar ook hun kansen op schoolsucces. Voorts blijkt de invloed van de ouders op latere cultuurparticipatie minder het gevolg van specifieke voorbeelden die hun kinderen tot dezelfde culturele activiteiten stimuleren, maar blijkt het vooral te gaan om de algemene culturele socialisatie thuis. Er blijven echter grote verschillen bestaan in cultuurparticipatie tussen lager en hoger opgeleiden, ook wanneer de invloed van het ouderlijk milieu constant wordt gehouden.

De uitslagen van het onderzoek laten zien dat de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden betrekkelijk weinig te maken hebben met de instructie die binnen het onderwijs wordt gegeven. De verschillen die tot stand komen door het ouderlijk milieu zijn naar schatting twee keer zo groot als de verschillen die het gevolg zijn van alle vormen van cultuureducatie buitenshuis; dus in het primair- en voortgezet onderwijs en in muziekscholen en centra voor kunstzinnige vorming, te zamen. Omdat het opleidingsniveau uiteindelijk het grootste effect blijkt te hebben op cultuurdeelname is geconcludeerd dat de invloed van de opleiding op de latere cultuurparticipatie het best kan worden verklaard met het selectiemodel. Dat wil zeggen dat de selectie op intelligentie en cognitieve vaardigheden binnen het onderwijs en de algemene vorming die het onderwijs biedt, ervoor zorgt dat hoger opgeleiden cultureel actiever zijn dan lager opgeleiden. De genoten instructie op het gebied van cultuur speelt in de huidige situatie geen grote rol.

Cultuureducatie in het primair onderwijs blijkt, wanneer het in de context van alle mogelijke vormen van cultuureducatie wordt geplaatst, weinig invloed te hebben. De over het geheel genomen geringe betekenis van cultuureducatie in het primair onderwijs maakt het aannemelijk dat de basisschoolleeftijd niet de meest gevoelige is om cultuurdeelname te bevorderen. Dit is

overigens ook herhaaldelijk aangegeven in de telefonische enquête door de oudleerlingen van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Alleen wanneer de groep respondenten die in Amsterdam primair onderwijs volgden afzonderlijk wordt geanalyseerd binnen de context van de andere kanalen van culturele socialisatie, blijkt cultuureducatie in het primair onderwijs significante effecten te hebben. Omdat dit resultaat hoofdzakelijk is terug te voeren op het effect van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen is hiermee nogmaals aangetoond dat cultuureducatie in het primair onderwijs enig effect op latere cultuurdeelname kan hebben, mits het een intensief en uitgebreid programma betreft. Binnen de andere institutioneel georganiseerde vormen van cultuureducatie zijn de extracurriculaire activiteiten binnen het voortgezet onderwijs (zoals excursies naar musea en concerten) het meest effectief, gevolgd door cultuureducatie binnen buitenschoolse instituten. De formele instructie die door middel van (examen)vakken als tekenen, textiele werkvormen en handenarbeid in het voortgezet onderwijs worden aangeboden, blijkt weinig tot geen merkbare invloed te hebben op de belangstelling voor musea en beeldende kunst later. Het muziekonderricht binnen het lesprogramma van het voortgezet onderwijs heeft nog wèl enig effect op latere interesse voor muziek, maar toch minder dan de facultatieve vormen van muziekeducatie.

De resultaten komen erop neer dat de samenhang tussen cultuureducatie en cultuurparticipatie sterker lijkt te zijn naarmate deelname aan de vorm van cultuureducatie facultatiever is. Het kan niet worden uitgesloten dat (een deel van) de geconstateerde samenhangen op selectie-effecten berusten; dat wil zeggen dat er reeds meer belangstelling voor cultuurdeelname bestond bij de betrokken leerlingen voordat zij gingen deelnemen aan de facultatieve vormen van cultuureducatie. Naar aanleiding van de relatief grote invloed van facultatieve kunstzinnige vorming is nagegaan hoe de kans dat men aan dit soort activiteiten deelneemt gespreid is over de bevolking. Het blijkt dat kinderen uit cultureel actieve milieus meer gebruik maken van de mogelijkheden dan kinderen van cultureel weinig actieve ouders. Met betrekking tot muzikale activiteiten blijkt ook dat hoogopgeleiden hier vaker aan deelnemen. Dit duidt op 'mattheüseffecten': kinderen die er toch al gunstig voorstaan wat betreft de mogelijkheid om culturele activiteiten te ontwikkelen, maken ook meer gebruik van deze mogelijkheid om zich kunstzinnig te vormen en krijgen daarmee weer een extra stimulans voor cultuurdeelname.

Op grond van de onderzoeksuitkomsten mogen we concluderen dat het effect van opleiding op cultuurparticipatie het beste verklaard kan worden met het selectiemodel. Het is niet de specifieke instructie binnen het onderwijs waardoor hoger opgeleiden cultureel meer actief zijn dan lager opgeleiden, maar het onderwijs selecteert op intelligentie en cognitieve vaardigheden en zorgt voor een verdere algemene vorming, waardoor men beter in staat is om van het cultuuraanbod te genieten. Het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu speelt daarnaast ook een belangrijke rol. Vergelijking tussen leeftijdsgroepen geeft geen aanleiding om te veronderstellen dat de betekenis van het ouderlijk milieu in de tijd is afgenomen. In de periode van onderzoek, 1963 tot 1986, is binnen het onderwijs alleen de cultuureducatie op het gebied van museumbezoek en beeldende kunsten toegenomen. Dit heeft er echter niet toe geleid dat de invloed van deze vorm van cultuureducatie toenam ten nadele van de invloed van het ouderlijk milieu. De relatieve betekenis van de verschillende kanalen van cultuureducatie op latere cultuurdeelname is in de loop der tijd niet gewijzigd.

De in dit rapport weergegeven resultaten leiden tot de conclusie dat culturele instructie in het onderwijs geen grote invloed heeft op latere cultuurdeelname. Deze conclusie dient echter te worden gerelativeerd. De onderzoeksresultaten zijn ontleend aan een empirisch aangetroffen situatie. Momenteel wordt er binnen het reguliere onderwijs weinig aandacht besteed aan

cultuureducatie. Hierdoor telt de behandelde steekproef weinig personen die intensieve culturele instructie in het voortgezet onderwijs hebben ondergaan. Hetzelfde geldt met betrekking tot het primair onderwijs voor de deelgroep van personen die na hun twaalfde jaar in Amsterdam zijn komen wonen. De uitkomsten over de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen geven aan dat intensieve cultuureducatie-programma's in het primair onderwijs van invloed kunnen zijn op latere cultuurparticipatie, terwijl deze lessen toch maar een zeer gering onderdeel vormen van de totale culturele socialisatie die men heeft ondergaan.

Over de verhouding tussen ouderlijk milieu en cultuureducatie buitenshuis is gebleken dat zij elkaar aanvullen bij het stimuleren tot cultuurparticipatie. Dit is in strijd met de geformuleerde cultivatiehypothese: volgens deze veronderstelling zou cultuureducatie buitenshuis het meest effectief zijn indien het ouderlijk milieu de leerlingen met culturele activiteiten heeft voorbereid en dit soort educatie blijft ondersteunen. Leerlingen uit cultureel actieve milieus zouden dan meer van cultuureducatie oppikken dan anderen. Uit de onderzoeksgegevens komt evenwel meer het omgekeerde naar voren. Hoewel leerlingen uit een cultureel weinig actief milieu op zichzelf minder kansen hebben om op een hoog onderwijsniveau terecht te komen en minder deelnemen aan cultuureducatie (binnen het onderwijs en in buitenschoolse instituten), biedt deze cultuureducatie juist voor die leerlingen *compensatie* voor het gebrek aan stimulering in het ouderlijk milieu. Men kan zowel op basis van stimulansen in het ouderlijk milieu als elders later cultureel actief worden, de combinatie van de twee is niet vereist.

Op grond van de onderzoeksuitkomsten kan men geen overspannen verwachtingen koesteren over de effecten van cultuureducatie in het onderwijs op cultuurparticipatie op latere leeftijd. Effecten van culturele instructie in het onderwijs worden weliswaar aangetroffen, maar zijn klein vergeleken met hetgeen het ouderlijk milieu kennelijk vermag en met de verschillen die de selectie in het onderwijs teweegbrengt. De resultaten van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen stemmen echter hoopvol met betrekking tot de potentiële effectiviteit van het onderwijs. Terwijl het bij deze lessen om betrekkelijk incidentele ervaringen gaat, die behoorlijk ver terug liggen in de levensloop, vormen deze toch een blijvende stimulans voor latere cultuurparticipatie. Dit suggereert dat culturele instructie in het onderwijs althans in potentie handvatten kan bieden die cultuurparticipatie bevorderen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Asselbergs-Neessen, V. (1989) Kind, kunst en opvoeding. Amersfoort/Leuven, Acco

Bakker, B.F.M. (1985) Sociaal milieu en cultuurdeelname. Mens en Maatschappij (60-2), pp.162-177.

Beek, P. van; Knulst, W.P. (1991) De kunstzinnige burger. Onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesse onder de bevolking vanaf 6 jaar. Rijswijk, Sociaal en Cultureelplanbureau, Cahier nr.86.

Beeren, W.A.L. (1979) Educatief Beleid Museum Boymans-van Beuningen Rotterdam. Rotterdam, Museum Boymans -van Beuningen.

Bevers, A.M. (1988) Cultuurspreiding en publieksbereik; Van volksverheffing tot markstrategie. In: In ons diaconale land, opstellen over cultuurspreiding, Amsterdam, Boekmanstichting/ Van Gennep.

Blokland, H.T. (1988) Sociale cultuurspreiding: Complot of ideaal? Socialisme & Democratie, Jg.45, Nr.12, pp 349-355.

Boots, A. (1980) Kunst genieten, waarom en hoe. Educatief werk in musea.
In: Koevoets, B. en Pherden, H. van, Geen dag zonder lijn, 100 jaar tekenonderwijs in Nederland 1880-1980.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1964) Les héritiers: les étudiants et la culture. Paris, Editions de Minuit (Eng.:The inheritors: French students and their relation to culture. Chicago, University of Chicago Press, 1979).

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1977) Reproduction in education, society and culture (Oorspr. Fr. 1970), London, Sage.

Bourdieu, P. (1979) La distinction, Critique Social du Jugement. Paris, Les Editions de Minuit (Du.: Die feinen Unterschiede, 1982, Suhrkamp).

CBS (1989) Musea 1988. Sociaal-culturele berichten 1989-12.

CRM (1976) Naar een nieuw museumbeleid. TK 76/77 14290, nrs.1-2.

Bureau voor Statistiek Gemeente Amsterdam:
Stedelijke jaarverslagen Amsterdam 1961 t/m 1980,
Kwartaalberichten van het Bureau voor Statistiek der Gemeente Amsterdam 1961 t/m 1969,
Jaarboeken Bureau voor Statistiek Gemeente Amsterdam 1970 t/m 1980.

Buro Servicetaken Onderwijs, beschikbare bronnen in archief:
Verslagen Schoolkunstcommissie over de periode 1949 tot en met 1979,
Verslagen Museumcommissie over de periode 1970 tot medio 1991,
Verslagen Muziekcommissie over de periode van 1982 tot en met 1991.

Buro Servicetaken Onderwijs (1991a) Respons enquête Muziekluisterlessen en enquête Kunstkijkuren. Amsterdam.

Buro Servicetaken Onderwijs (1991b) Jaarverslag 1991. Amsterdam.

Centrum voor Kunstzinnige Vorming (1991) Programma voor het basisonderwijs Den Haag 1991/1992. Den Haag.

Daamen, D.; Haanstra, F. (1980) Het educatieve werk van de Nederlandse musea. Activiteiten, opvattingen en positie van educatieve medewerkers. Amsterdam, Kohnstamminstituut.

Dekker, C. (1984) Muziek beluisteren. Inhoudelijke en daaruit voortvloeiende didactische aspecten (eindscriptie conservatorium). Tilburg.

Doorman, S.J. (1988) Losse gedachten over cultuurspreiding. In: In ons diaconale land, opstellen over cultuurspreiding, Amsterdam, Boekmanstichting /Van Gennep.

Ganzeboom, H. (1984) Cultuur en informatieverwerking. Utrecht.

Ganzeboom, H.; Graaf, P. de; Kalmijn, M. (1987) De culturele en de economische dimensie van beroepsstatus. Mens en Maatschappij (2). Pp.153-175.

Ganzeboom, H.; Haanstra, F. (1989) Museum en Publiek. Rijswijk, WVC.

Ganzeboom, H.; Graaf. P. de (1991a) Culturele socialisatie en culturele participatie. In: Cultuur en Publiek, Amsterdam, SISWO.

Ganzeboom, H.; Graaf. P. de (1991b) Sociale herkomst, culturele socialisatie en cultuurparticipatie: een sibling-analyse. Sociale Wetenschappen (4). Pp.272-287.

Ganzeboom, H.; Maas, I. (1992) Culturele socialisatie en levensloop. Paper Nederlandse-Vlaamse Sociaal-wetenschappelijke Studiedagen. Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (1957) Nota, behelzende richtlijnen voor de verdere ontwikkeling van de esthetische vorming van de schooljeugd te Amsterdam. Amsterdam, ad hoc Commissie van de Amsterdamse Kunstraad en de Schoolkunstcommissie.

Gemeente Amsterdam (1968) Nota van het raadslid Dooijes, behelzende enkele beschouwingen en vragen betreffende de muzische vorming van de schooljeugd. Gemeenteblad no. 664, Amsterdam 12-7-1968.

Gemeente Amsterdam (1970) Pré-advies op de nota van het raadslid Dooijes, behelzend enkele beschouwingen en vragen betreffende de muzische vorming van de schooljeugd. Gemeenteblad no. 853, Amsterdam 14-8-1970.

Gemeente Amsterdam (1981) Leidraad voor het pedagogisch-didactisch handelen in het Amsterdamse Onderwijs. pp 37-38, Amsterdam, afdeling Onderwijs.

Gemeente Amsterdam (1986) Tussen kunst en cultuur. Met kunstzinnige middelen de Amsterdamse bevolking betrekken bij het culturele leven. Amsterdam, Gemeenteblad 1986, bijlage A.

Gemeente Haarlem (1992) Culturele activiteiten voor het primair onderwijs. Programma 1992/1993. Haarlem, Afdeling Culturele Zaken.

Gool, A.J.J. van (1947) Rapport inzake museumbezoek voor kinderen van de lagere school. Amsterdam, Afdeling Onderwijs.

Gool, A.J.J. van (1948) Rapport inzake herhaald museumbezoek door schoolkinderen. Amsterdam, Adeling Onderwijs.

Gool, A.J.J. van (1963) Schooljeugd en beeldende kunst. Kunst en Opvoeding, Jg.9, Nr.2, pp 10-14.

Graaf. P. de (1987) De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie (dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht).

Heyligen, M. (1986) Wat beklijft er van de kunstkijkuren? Interviews met mensen die kunstkijkuren genoten. Amsterdam, Afdeling Onderwijs.

Holman, B. (1980) Opvattingen over het educatief werk van musea. Analyse van een twintigtal interviews. Amsterdam, Kohnstamm Instituut.

Jager, H. de (1967) Cultuuroverdracht en concertbezoek. Stenfert Kroesse NV, Leiden

Kernell-Hettema, H. (1988) Vragen bij het kijken naar kunst, een onderzoek naar de vragen van docenten en leerlingen tijdens de kunstkijkuren in drie musea te Amsterdam. Amsterdam, Afdeling Onderwijs.

Maas, I.; Verhoeff, R.; Ganzeboom, H. (1990) Podiumkunsten & Publiek. WVC, Rijswijk.

Man, C. de (1972) Muziek in grafiek Componenten, Groningen.

Metropolis M (1987) Museumbeleid in de jaren tachtig, een inventarisatie (themanummer), Jg.8, Nr.5/6.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991) Muziek. De maat genomen. Rapport over de kwaliteit van het muziekonderwijs op de Nederlandse bassisscholen. Den Haag, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Museumcommissie (1949) Rapport van de sub-commissie voor het museumbezoek. Amsterdam, afdeling Onderwijs.

Museumcommissie (1978) Enquête-verslag. De Kunstkijkuren in de Amsterdamse Musea. Amsterdam, afdeling Onderwijs.

Museumcommissie (1986) De kunstkijkuren van Amsterdam. Interne nota. Amsterdam, afdeling Onderwijs.

Nederlandse Museumvereniging (1976-1979) Verzameling verslagen van (onderwijs)projecten in Nederlandse musea. Enkhuizen, Nederlandse Museumvereniging.

Oostra, B. (1980) Beeldende vorming in theorie en praktijk, Bloemendaal, Nelissen.

Oostwoud Wijdenes, J.; Oud, W.; Visch Eybergen, A. de (1988) Kunstzinnige vorming in het basisonderwijs. SCO-rapport 162. Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.

Oud, W.; Ganzeboom, H.; Haanstra, F. (1992) Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs. Voorlopig verslag van het vooronderzoek. Amsterdam.

Pais, A.; Gardeniers-Berendsen, M.H.M.F.; Hermes, A.J.; Kraaijeveld-Wouters, J.G (1980) Muziek en primair onderwijs. Den Haag, ministerie O. en W. en CRM.

Palland, J.T.; Jong, J. De (1962) Schoolkinderen in het museum, een onderzoek naar de invloed van museumlessen op de receptieve kunstzin van kinderen uit de zesde klasse van scholen voor gewoon lager onderwijs. Amsterdam; Universiteit van Amsterdam.

Peschar, J.L. (1975) Milieu, school, beroepskeuze. Groningen, Konstapel.

Roelandt, Th.; Roijen, J.H.M.; Veenman, J. (1991) Minderheden in Nederland. Statistisch vademecum 1991. Den Haag, sdu/uitgeverij / cbs-publikaties

SKVR (1992) Muson. Educatief aanbod van de Rotterdamse instellingen voor kunst en cultuur.

Subcommissie voor het museumbezoek (1949) Rapport van de subcommissie voor het museumbezoek tevens bevattende richtlijnen voor de naaste toekomst. Amsterdam, Afdeling Onderwijs.

Temme, J.E.V. (1988) Sociaal-psychologische determinanten van het (niet) deelnemen aan culturele activiteiten. In: In ons diaconale land, opstellen over cultuurspreiding, Amsterdam, Boekmanstichting /Van Gennep, pp 132-153.

Tolsma, H. (1962) Opvoeding tot het genieten van kunst door museumbezoek van schoolkinderen. Ons eigen blad. (Maandblad voor praktische katholieke opvoeding) Jg.46, Nr.11, pp 514-518.

Tolsma, H. (1970) Kunstkijklessen voor de scholen van Amsterdam. Bulletin van het Rijksmuseum, Jg.18, Nr.3, pp 133-136.

Overduin, H. (1984) Voermannen, gastvrouwen en educatoren. De geschiedenis van het educatieve werk in Nederlandse musea. Leiden, Reinwardt Academie.

Veldhuizen-Teekens, M.V. (1986) Ik snap niet wat er kunstig aan is. Een onderzoek naar uitspraken van kinderen over moderne kunst. Utrecht, LOKV.

Voeten, J. (1985) Scapino. Amsterdam, De Walburg Pers.

Waal, M. De (1989) Daar ga je toch niet heen? Een oriënterende studie over jongeren en de gevestigde kunst. Amsterdam, Raad voor het Jeugdbeleid/ Boekmanstichting.

Weerden, van J.J. van (1991) Muziek in de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON), Kunsten & Educatie, Jg.4, Nr.2.

Wippler, R. (1968) Sociale determinanten van het vrijetijdsgedrag, Assen, Van Gorcum.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: SPECIFICATIE GEINTERVIEWDE SLEUTELFIGUREN

Geïnterviewde sleutelpersonen i.v.m. Kunstkijkuren:

- **Hotze Tolsma**, vanaf 1953 kijkuurdocent en van 1966 tot 1979 coördinator Kunstkijkuren.
- **Cor van Elven**, vanaf 1962 kijkuurdocent en van 1979 tot 1985 coördinator Kunstkijkuren.
- **Oda den Boer**, vanaf 1972 kijkuurdocent en sinds 1985 coördinator Kunstkijkuren.
- **Petra ten Cate**, kijkuurdocent vanaf 1960, ook werkzaam als opleidinsgdocent.
- **Dick van Arkel**, kijkuurdocent vanaf 1974, waarnaast vijf jaar vertegenwoordiger van het docentenkorps in de Museumcommissie en tien jaar tevens opleidingsdocent.
- **Andries Oldersma**, van 1975 tot 1985 als gemeentelijk onderwijsinspecteur voorzitter van de Museumcommissie.
- **Maarten Bertheux**, hoofd van de afdeling Communicatie van het Stedelijk Museum, sinds 1978 lid van de Museumcommissie.
- **Pieter de Dreu**, medewerker Educatie en Documentatie in het Rijksmuseum, sinds 1990 lid van de Museumcommissie.

Geïnterviewde sleutelpersonen i.v.m. Muziekluisterlessen :

- **Lizanne Laret**, vanaf 1970 muziekdocent en van 1982 tot 1991 coördinator Muziekluisterlessen.
- **Carolien Dekker**, vanaf 1985 muziekdocent en sinds 1991 coördinator Muziekluisterlessen.
- **Bart van der Woerd**, van 1980 tot 1990 hoofd Buro Schoolactiviteiten en secretaris van de Museumcommissie en de Muziekcommissie en van 1990 tot en met 1991 coördinator van de sektie Algemene Servicediensten (verantwoordelijk voor organisatie van Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen) van het BSO.
- **Roel Regter**, vanaf 1977 tot en met 1990 als gemeentelijk onderwijsinspecteur voorzitter van de Muziekcommissie.
- **F. Hulsing**, hoofd publiciteit/p.r. bij het Nederlands Philharmonisch Orkest (voorheen Amsterdams Philharmonisch Orkest) sinds 1971.
- **J. Schretzmeyer**, zakelijk directeur van het Scapino Ballet sinds 1976.
- **Frans Demaret**, educatief leider van de Stichting Kamer Opera Nederland sinds de oprichting van dit gezelschap in 1985.

Geïnterviewde sleutelpersonen uit het onderwijs:

- **Irene van Asselt**, docente bij basisschool Louise de Coligny, heeft twee schooljaren als klassedocent de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen bijgewoond.
- **L. Dondorp**, directrice van de 2e Montesorrischool, heeft vanaf 1965 de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen meegemaakt.
- **O.M.M. Slinger**, docente bij basisschool De Bonkelaar, heeft twaalf schooljaren als klassedocent de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen bijgewoond.

Geïnterviewde sleutelfiguren i.v.m. inventarisatie van met Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vergelijkbare programma's elders in Nederland:

- **Anneke van der Kieft**, secretaris Sectie Educatieve Diensten van de Nederlandse Museumvereniging.
- **Myra de Waart**, hoofd afdeling externe zaken Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam.
- **Henk Mali**, algemeen directeur Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam.

BIJLAGE 2: OVERZICHT DEELNAMEPERCENTAGES KUNSTKIJKUREN EN MUZIEKLUISTERLESSEN

uit: Stedelijk Jaarverslag Amsterdam 1961 t/m 1989
Kwartaalbericht van het Bureau van Statistiek der Gemeente Amsterdam 1961 t/m 1970
Jaarboek Bureau van Statistiek der Gemeente Amsterdam 1970 t/m 1989

KKU: Kunstkijkuren
MLL: Muziekluisterlessen

		deelnemers:	% 11/12-jarigen:
1963	totaal aantal 11-12 jarigen: 24.496	KKU: 12.320	50%
		MLL: 12.219	50%
1964	totaal aantal 11-12 jarigen: 24.136	KKU: 12.000	50%
		MLL: 12.000	50%
1965	ca. 8000 kinderen kocht museumscholierenkaart voor Rijksmuseum; het zelfde aantal wordt genoemd in 1967		
1966	totaal aantal 11-12 jarigen: 23.601	KKU: 13.000	onbekend[1]
		MLL: 8.100	34%
1968	KKU in voortgezet onderwijs: 3000 totaal aantal 11-12 jarigen: 22.955	KKU: 9.430	41%
		MLL: 10.106	44%
1970	totaal aantal 5e en 6e klassers: ca. 22.333	KKU: 10.000	45%
		MLL: 9.756	44%
1971	totaal aantal 5e en 6e klassers: ca. 21.587	KKU: 9.950	46%
		MLL: 10.000	46%
1974	totaal aantal 5e en 6e klassers: 19.690	KKU: 8.900	45%
		MLL: 8.300	42%
1976	totaal aantal 5e en 6e klassers: 18.221	KKU: 8.000	44%
		MLL: 6.500	36%

1977 KKU: 8.000 (volgens jaarboek is dat 70% van de hoogste klassen, dat lijkt onwaarschijnlijk)
MLL: wordt niet gegeven, wellicht omdat deelname steeds meer afneemt in deze periode

Vanaf 1977 zijn geen gegevens meer beschikbaar.

Conclusie: Jaarlijks volgde ca. 46% van de betrokken leeftijdsgroep de Kunstkijkuren en 43% de Muziekluisterlessen. Vanaf 1974 lijkt er een daling te worden ingezet in de deelname aan Muziekluisterlessen. Dit is in overeenstemming met de beschrijving van de ontwikkeling van deze lessen in hoofdstuk 3.

---

[1] Percentage deelnemers aan de Kunstkijkuren binnen het lager onderwijs kan hier niet worden aangegeven omdat bij het aantal deelnemers ook deelnemers uit het voortgezet onderwijs zijn opgenomen.

BIJLAGE 3: INTRODUCTIEBRIEF

Aan geadresseerde,

Vrijetijd kan op veel manieren worden besteed. Welke activiteiten iemand in zijn vrije tijd onderneemt is onder andere afhankelijk van wat bij de ouders thuis de gewoonte was en wat men via school of via vrienden en kennissen als mogelijke vrijetijdsbesteding heeft leren kennen.

In opdracht van het Ministerie van WVC (Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur) wordt momenteel door de Vakgroep Sociologie van de Universiteit van Nijmegen een onderzoek gehouden naar de vraag hoe bepaalde vormen van vrijetijdsbesteding worden ontwikkeld. Het gaat hierbij met name om het bezoeken van museums of muziekuitvoeringen.
De vraag is in hoeverre dit soort activiteiten door school en ouders wordt gestimuleerd.

Het onderzoek wordt gehouden onder inwoners van de stad Amsterdam en bestaat uit een telefonisch vraaggesprek. Wij willen om medewerking aan zo'n telefonisch interview vragen aan één van de leden van uw huishouden, die tussen de 18 en 40 jaar is.
Binnen enige dagen zal een van onze interviewer/sters hierover contact met u opnemen.

Voor het welslagen van het onderzoek is het van groot belang dat iedereen meedoet, ook degenen die nooit naar een museum of een muziekuitvoering gaan. We zouden het daarom erg op prijs stellen als iemand uit uw huishouden bereid is om mee te werken.

dr. H. Ganzeboom

Onderzoekcoördinator
Universiteit Nijmegen

mw. drs. L. Ranshuysen

Projectleider

BIJLAGE 4: VRAGENLIJST

MUSEUMBEZOEK respondentnummer: _ _ _ _

1. DE EERSTE VRAGEN GAAN OVER MUSEUMBEZOEK. BENT U OOIT IN UW LEVEN NAAR EEN VAN DE VOLGENDE ZAKEN GEWEEST?

	nee:	ja:	
- oude opgravingen (bijv: hunebedden)	1	2	
- kastelen	1	2	
- oude kerkgebouwen	1	2	
- oude stadjes (binnen- en buitenland)	1	2	
- museums	1	2	**(Wanneer nooit naar een museum geweest, doorgaan naar vraag 9)**

2. WILT U AANGEVEN WELKE VAN DE SOORTEN MUSEA DIE IK GA NOEMEN WEL EENS DOOR U ZIJN BEZOCHT?
De soorten musea zonodig toelichten!

	nee:	ja:
- openluchtmuseums (oude huisjes, waterwerken e.d)	1	2
- scheepvaartmuseums	1	2
- volkenkundige museums (andere culturen)	1	2
- oudheidkamers (authentiek ingerichte oude monumenten)	1	2
- natuurmuseums (dieren, fossielen, planten)	1	2
- museums voor natuurkunde en techniek	1	2
- historische museums (geschiedenis, archeologie)	1	2
- museums voor oude kunst	1	2
- museums voor moderne kunst	1	2
- museums met specifiek onderwerp (bijv. speelgoed, politie-, belasting-, kostuum-, of klokkenmuseum)	1	2

3. DE LAATSTE KEER DAT U NAAR EEN MUSEUM GEWEEST BENT, OM WAT VOOR SOORT MUSEUM GING HET TOEN?

1 openluchtmuseum
2 scheepvaartmuseum
3 volkenkundige museum
4 oudheidkamer
5 natuurmuseum
6 museum voor natuurkunde en techniek
7 historische museum
8 museum voor oude kunst
9 museum voor moderne kunst
10 museum met specifiek onderwerp (bijv. speelgoed, politie-, belasting-, kostuum-, of klokkenmuseum)

4. HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST EEN MUSEUM OF EEN TENTOONSTELLING IN EEN MUSEUM HEBT BEZOCHT?

6 nog geen maand geleden
5 een maand tot een half jaar geleden
4 een half tot een jaar geleden
3 een jaar tot twee jaar geleden **(door naar vraag 6)**
2 meer dan twee jaar geleden **(door naar vraag 6)**
1 ik heb nog nooit een museum bezocht **(door naar vraag 6)**

5. HOE VAAK BENT U IN HET AFGELOPEN JAAR (sinds vorig jaar maart) NAAR EEN MUSEUM GEWEEST?

1 geen een keer
2 1 of 2 keer
3 3 of 4 keer
4 5, 6 of 7 keer
5 8, 9 of 10 keer
6 meer dan 10 keer

6. IK NOEM U EEN LIJSTJE VAN AMSTERDAMSE MUSEA. WILT U AANGEVEN NAAR WELKE VAN DEZE MUSEA U (OOIT) GEWEEST BENT EN ZO JA, HOE LANG GELEDEN DE LAATSTE KEER WAS? (zonodig de straat waar het museum zich bevind aangeven)

	nee:	ja:	hoe lang geleden:
- TROPENMUSEUM (Linnaeusstraat)	1	2	___ jaar ___ maanden
- AMSTERDAMS HISTORISCH MUSEUM (Kalverstraat)	1	2	___ jaar ___ maanden
- HET NINT (Nederlands Instituur voor Natuur en Techniek) (Tolstraat)	1	2	___ jaar ___ maanden
- SCHEEPVAARTMUSEUM (Kattenburgerplein)	1	2	___ jaar ___ maanden
- ALLARD PIERSONMUSEUM (Rokin)	1	2	___ jaar ___ maanden
- REMBRANDTHUIS (Jodenbreestraat)	1	2	___ jaar ___ maanden
- JOODS HISTORISCH MUSEUM (J.D.Meijerplein)	1	2	___ jaar ___ maanden
- RIJKSMUSEUM (Museumplein)	1	2	___ jaar ___ maanden
-> (ook) de Rembrandttentoonstelling in 1992	1	2	
- STEDELIJK MUSEUM (Museumplein)	1	2	___ jaar ___ maanden
-> (ook) de Grande Parade in 1984/85	1	2	
- VAN GOGHMUSEUM (Museumplein)	1	2	___ jaar ___ maanden
-> (ook) de Van Goghtentoonstelling in 1990	1	2	

7. HOE OUD WAS U ONGEVEER TOEN U VOOR HET EERST EEN MUSEUM BEZOCHT?

ongeveer ___ jaar **(vul 99 in indien de respondent het echt niet meer weet)**

8. MET WIE GING U DIE EERSTE KEER NAAR EEN MUSEUM?

1 met de lagere school **(door naar vraag 10)**
2 met school voortgezet onderwijs
3 met ouders
4 met broers en/of zussen of overige familieleden
5 met vrienden of kennissen
6 alleen

9. BENT U MET DE LAGERE SCHOOLKLAS WEL EENS NAAR EEN MUSEUM GEWEEST?
Wanneer de respondent zich nu pas herinnert dat het eerste museumbezoek met de lagere school was, dan het antwoord bij vraag 8 verbeteren!

1 nee **(door naar vraag 12)**
2 ja

10. HOE VAAK BENT U MET EEN LAGERE SCHOOLKLAS NAAR EEN MUSEUM GEWEEST? _____ keer

11. WAT VOOR SOORT MUSEA WERD TOEN BEZOCHT?

1 kunstmuseums
2 geen kunstmuseums
3 zowel kunstmuseums als andersoortige museums

12. WERD ER OP DE LAGERE SCHOOL IN DE LES WEL EENS GEPRAAT OVER BEELDENDE KUNST EN KUNSTENAARS?

1 nee
2 ja

13. BENT U GEÏNTERESSEERD IN BEELDENDE KUNST (schilderijen, tekeningen, beelden e.d.)?

1 nee
2 ja, maar alleen in oude kunst
3 ja, maar alleen in moderne kunst
4 ja, zowel in oude als in moderne kunst

14. KIJKT U WEL EENS NAAR PROGRAMMA'S OVER KUNST OP DE TELEVISIE (bijvoorbeeld Museumschatten of documentaires over kunstenaars)?

1 nee
2 ja

15. LEEST U WEL EENS BESPREKINGEN VAN KUNSTTENTOONSTELLINGEN IN EEN KRANT OF TIJDSCHRIFT?

1 nee
2 ja

16. BEZIT U BOEKEN MET REPRODUCTIES VAN KUNSTWERKEN (ook catalogussen) EN ZO JA, HOEVEEL HEBT U DAARVAN?

1 nee
2 1 of 2
3 3 tot 5
4 5 tot 10
5 10 tot 50
6 meer dan 50

17. IK LEG U EEN VIERTAL UITSPRAKEN VOOR OVER MODERNE KUNST (abstracte schilderijen en beeldhouwwerken). ZOU U VAN ELKE VAN DEZE UITSPRAKEN WILLEN AANGEVEN OF U HET DAAR MEE EENS BENT?

a. KUNST IS HEEL BELANGRIJK ALS MIDDEL OM TOT DENKEN AAN TE ZETTEN.

1 niet mee eens 2 mee eens 3 geen mening

b. MODERNE KUNST INTERESSEERT ME NIET OMDAT MEESTAL NIET TE ZIEN IS WAT HET VOOR MOET VOORSTELLEN.

2 niet mee eens 1 mee eens 3 geen mening

c. ALS IK MODERNE KUNST ZIE, DENK IK VAAK "DAT KAN MIJN KLEINE BROERTJE OOK".

2 niet mee eens 1 mee eens 3 geen mening

d. IK KIJK GRAAG NAAR MODERNE KUNST OMDAT DIT VAAK EEN INTERESSANTE VISIE BIEDT OP DE WERELD.

1 niet mee eens 2 mee eens 3 geen mening

CONCERTBEZOEK

18. DE VOLGENDE VRAGEN GAAN OVER MUZIEK. IK NOEM EEN AANTAL SOORTEN MUZIEK. KUNT U ZEGGEN OF U HIER HELEMAAL NIET, EEN BEETJE OF ERG GRAAG NAAR LUISTERT?

	helemaal niet:	een beetje:	favoriete muziek:
- popmuziek	1	2	3
- hardrock, punk, house e.d	1	2	3
- amusementsmuziek (schlagers e.d.)	1	2	3
- operette	1	2	3
- opera	1	2	3
- volksmuziek	1	2	3
- musical	1	2	3
- harmonie, fanfare	1	2	3
- jazz, blues	1	2	3
- klassieke kamermuziek	1	2	3
- klassieke orkestmuziek	1	2	3
- serieuze muziek van moderne componisten (Webern, Reich ed)	1	2	3
- kerkmuziek	1	2	3
- anders, nl _____	1	2	3

19. HEBT U ZELF GRAMMOFOONPLATEN, BANDEN OF CD'S EN ZO JA HOEVEEL IN TOTAAL?

1 geen
2 1-10 platen/banden
3 11-50 platen/banden
4 50-100 platen/banden
5 meer dan 100 platen/banden

20. IN WELKE SOORTEN MUZIEK BEZIT U PLATEN/BANDEN/CD'S EN HOEVEEL ONGEVEER? (weinig of veel)?
(nu de antwoordcategorieën niet voorlezen, maar antwoorden zelf onderbrengen)

	niets:	weinig:	veel:
- popmuziek	1	2	3
- hardrock, punk, house e.d.	1	2	3
- amusementsmuziek (schlagers e.d.)	1	2	3
- operette	1	2	3
- opera	1	2	3
- volksmuziek	1	2	3
- musical	1	2	3
- harmonie, fanfare	1	2	3
- jazz, blues	1	2	3
- klassieke kamermuziek	1	2	3
- klassieke orkestmuziek	1	2	3
- serieuze muziek van moderne componisten	1	2	3
- kerkmuziek	1	2	3
- anders, nl _____	1	2	3

21. HOE VAAK BENT U IN HET AFGELOPEN JAAR (sinds vorig jaar maart) NAAR EEN CONCERT OF MUZIEKUITVOERING GEWEEST?

0 geen een keer
4 één à twee keer
3 drie à vijf keer
2 vijf à tien keer
1 meer dan tien keer

22. HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST EEN CONCERT OF MUZIEKUITVOERING HEBT BIJGEWOOND?

6 nog geen maand geleden
5 een maand tot een half jaar geleden
4 een half tot een jaar geleden
3 een jaar tot twee jaar geleden
2 meer dan twee jaar geleden
1 ik heb nog nooit een concert of muziekuitvoering bezocht **(door naar vraag 30)**

23. IN WAT VOOR SOORT INSTELLING VOND DIT CONCERT PLAATS?

1 in een grote concertzaal of schouwburg
2 in een klein (muziek-)theater
3 in een buurt- of wijkcentrum, kerk, café, school of andere speciaal voor dit concert gehuurde gelegenheid

24. KUNT U ZEGGEN OM WAT VOOR EEN CONCERT HET TOEN GING?

1 popmuziek
2 hardrock, punk, house e.d.
3 amusementsmuziek (schlagers e.d.)
4 operette
5 opera
6 volksmuziek
7 musical
8 harmonie, fanfare
9 jazz, blues
10 klassieke kamermuziek
11 klassieke orkestmuziek
12 serieuze muziek van moderne componisten
13 kerkmuziek
14 anders, nl. _____

25. IK NOEM U DE NAAM VAN EEN AANTAL CONCERTZALEN EN INSTELLINGEN IN AMSTERDAM WAARIN REGELMATIG MUZIKALE UITVOERINGEN WORDEN GEHOUDEN. WILT U AANGEVEN IN WELKE VAN DEZE CONCERTZALEN U OOIT GEWEEST BENT OM EEN MUZIEKUITVOERING BIJ TE WONEN EN HOELANG GELEDEN DE LAATSTE KEER WAS?

	nee:	ja:	hoe lang geleden:
- Muziektheater (Stopera)	1	2	___ jaar ___ maanden
- Concertgebouw, Grote Zaal	1	2	___ jaar ___ maanden
- Concertgebouw, Kleine Zaal	1	2	___ jaar ___ maanden
- Carré	1	2	___ jaar ___ maanden
- Stadsschouwburg	1	2	___ jaar ___ maanden
- de IJsbreker	1	2	___ jaar ___ maanden
- de Beurs van Berlage	1	2	___ jaar ___ maanden

26. HEBT U OOIT EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK (INCLUSIEF OPERA, OPERETTE OF EEN BALLETUITVOERING) BIJGEWOOND?

1 nee **(door naar vraag 30)**
2 ja

27. HOE OUD WAS U TOEN U VOOR HET EERST EEN KLASSIEK CONCERT BEZOCHT?

ongeveer ___ jaar **(vul 99 in indien de respondent het echt niet meer weet)**

28. WEET U NOG WELK GENRE KLASSIEKE MUZIEK BIJ UW EERSTE KLASSIEKE CONCERTBEZOEK WERD UITGEVOERD?

1 klassieke orkestmuziek
2 klassieke kamermuziek
3 opera
4 operette
5 anders, namelijk _____

29 MET WIE GING UW TOEN NAAR DAT EERSTE CONCERT?

1 met de lagere school **(door naar vraag 31)**
2 met school voortgezet onderwijs
3 met ouders
4 met broers en/of zussen of overige familieleden
5 met vrienden of kennissen
6 alleen

30. BENT U MET DE LAGERE SCHOOLKLAS WEL EENS NAAR EEN CONCERT VAN KLASSIEK MUZIEK GEWEEST?
Wanneer de respondent zich nu pas herinnert dat het eerste concertbezoek met de lagere school was, dan het antwoord bij vraag 29 verbeteren!

1 nee **(door naar vraag 32)**
2 ja

31. HOE VAAK GING U MET EEN LAGERE SCHOOLKLAS NAAR EEN KLASSIEK CONCERT?

____ keer

32. WERD ER IN DE HOOGSTE KLASSEN VAN DE LAGERE SCHOOL WEL EENS AANDACHT BESTEED AAN KLASSIEKE MUZIEK (bijvoorbeeld klassieke muziek gedraaid of over gepraat)?

1 nee
2 ja

33. IN WELKE PLAATS WOONDE U TOEN U 10-12 JAAR WAS?

1 in Amsterdam
2 ergens anders, namelijk in: _____

Indien de respondent <u>niet in Amsterdam</u> woonde de volgende vraag overslaan en doorgaan met vraag 35 op pagina 12.

34. OP WELKE AMSTERDAMSE LAGERE SCHOOL HEBT U IN DE HOOGSTE TWEE KLASSEN GEZETEN?

naam lagere school: _____

straat: _____

DE AMSTERDAMSE KUNSTKIJKUREN

K1 IN AMSTERDAM WORDEN IN DE TWEE HOOGSTE KLASSEN VAN HET LAGER ONDERWIJS AL SINDS 40 JAAR ZOGENAAMDE 'MUSEUMLESSEN' OF 'KUNSTKIJKUREN' GEORGANISEERD, WAARBIJ DE KLAS EEN AANTAL KEREN NAAR EEN MUSEUM GAAT. HEBT U DAAR OP DE LAGERE SCHOOL AAN MEEGEDAAN?

1 nee **(door naar vraag M1)**
2 ja
3 de respondent heeft al eerder spontaan ter sprake gebracht daaraan meegedaan te hebben

K2 WAT KUNT U ZICH NOG HERINNEREN VAN DEZE MUSEUMLESSEN? **(probeer de antwoorden te plaatsen in de onderstaande antwoordcategorieën, anders kort omschrijven bij de categorie 'iets anders').**

	nee:	ja:
- er was een inleidende les op school	1	2
- in het museum gingen we op de grond zitten rond een schilderij of ander object	1	2
- de man of vrouw die de lessen gaf was niet de eigen onderwijzer	1	2
- iets anders,	1	2

Indien iets anders: _____

_____

_____

K3 NAAR WELKE MUSEUMS BENT U IN HET KADER VAN DEZE MUSEUMLESSEN GEWEEST?
Wanneer de respondent dit echt niet meer weet bij elk museum nee (=1) aangeven.

	nee:	ja:
- Rijksmuseum	1	2
- Stedelijk Museum	1	2
- Van Goghmuseum	1	2
- het Tropenmuseum	1	2
- het Allard Pierson Museum	1	2
- het NINT	1	2
- een ander museum, nl _____	1	2

K4 HOE VAAK BENT U MET DE SCHOOL VOOR DE MUSEUMLESSEN NAAR EEN MUSEUM GEWEEST?

____ keer **(vul 99 in indien de respondent het echt niet meer weet)**

K5 VOND U DE MUSEUMLESSEN?

	nee:	ja:
- leerzaam	1	2
- een leuke onderbreking van de gewone lessen	1	2
- saai	1	2
- een geheel nieuwe ervaring	1	2
- anders	1	2

Indien anders: _____

K6 HOE WAS DE SFEER TIJDENS DE LESSEN? WAS HET RUSTIG EN LETTE IEDEREEN GOED OP, OF WAREN HET MEER LESSEN WAARIN VEEL 'GEKEET' WERD?

1 het was rustig en iedereen deed mee
2 het was gewoon; sommige deden niet mee, maar anderen wel
3 het was een rotzooitje
4 anders, namelijk _____

K7 WAT VOND U VAN DE DOCENT DIE DE MUSEUMLESSEN BEGELEIDDE?

1 een boeiende man of vrouw
2 een saaie man of vrouw
3 gewoon
4 een beetje vreemd
5 anders, namelijk _____

K8 HEBT U HET GEVOEL DAT U VAN DEZE LESSEN WAT HEBT OPGESTOKEN? 1 nee 2 ja

Eventuele verrassende opmerkingen over de Kunstkijkuren kunnen hieronder worden geplaatst:

_____
_____
_____

K9 BENT U TIJDENS DE MUSEUMLESSEN ERG ONDER DE INDRUK GERAAKT VAN EEN BEPAALD KUNSTWERK OF KUNSTENAAR?

1 nee
2 ja, nl _____

K10 VINDT U DAT DIT MUSEUMLESSEN-PROGRAMMA BETER DOOR ANDERE ACTIVITEITEN KAN WORDEN VERVANGEN?

3 nee, hetzelfde **(door naar vraag K12)**
2 ja, gedeeltelijk
1 ja, helemaal

K11 WAT VOOR SOORT ACTIVITEITEN VINDT U DAN BELANGRIJKER ALS AANVULLING OP DE GEWONE LESSEN?

1 ook excursies naar niet-kunstmusea
2 een bezoek aan een muziekuitvoering
3 excursies naar een bedrijf
4 een gezellige schoolreisjes
5 zelf kunstzinnige bezig zijn (tekenen, schilderen, boetseren)
6 anders, namelijk _____

K12 SOMS WERDEN ER NA AFLOOP VAN DE SERIE MUSEUMLESSEN MUSEUMPASJE VERSTREKT AAN DE LEERLINGEN, WAARMEE ZE GRATIS HET RIJKSMUSEUM, HET STEDELIJK OF HET VAN GOGH MUSEUM KONDEN BEZOEKEN. HEBT U GEBRUIK GEMAAKT VAN ZO'N MUSEUMPASJE?

1 nee
2 ja

DE AMSTERDAMSE MUZIEKLUISTERLESSEN

M1 IN AMSTERDAM WORDEN IN HET LAGER ONDERWIJS AL SINDS LANGE TIJD ZOGENAAMDE 'MUZIEKLUISTERLESSEN' GEORGANISEERD. NA EEN AANTAL MUZIEKLESSEN GAAT DE KLAS NAAR EEN KLASSIEKE-MUZIEKUITVOERING. HEBT U DAAR OP DE LAGERE SCHOOL AAN MEEGEDAAN?

1 nee **(door naar vraag 35)**
2 ja
3 de respondent heeft al eerder spontaan ter sprake gebracht daaraan meegedaan te hebben

M2 WAT KUNT U ZICH NOG HERINNEREN VAN DEZE MUZIEKLUISTERLESSEN?
Probeer de antwoorden te plaatsen in de onderstaande antwoordcategorieën, anders kort omschrijven bij de categorie 'iets anders'.

	nee:	ja:
- aan het eind van de serie lessen gingen we naar een muziekuitvoering	1	2
- er werd muziek gedraaid en verteld welke instrumenten daarin meespeelden	1	2
- de man of vrouw die de lessen gaf was niet de eigen onderwijzer	1	2
- iets anders	1	2

Indien iets anders: _____

_____

_____

M3 WEET U NOG NAAR WELKE UITVOERINGSZAAL U IN HET KADER VAN DEZE MUZIEKLUISTERLESSEN BENT GEWEEST?

1 Concertgebouw
2 RAI
3 Cultureel Centrum Amstelveen
4 Marcanti (in de Jan van Galenstraat)
5 een ander gebouw, namelijk _____
6 weet ik echt niet meer

M4 HOEVEEL MUZIEKLESSEN HEEFT U IN HET KADER VAN HET MUZIEKLUISTERLESSENPROGRAMMA GEVOLG?

____ keer **(vul 99 in indien de respondent het echt niet meer weet)**

M5 WAT VOND U VAN DE MUZIEKLUISTERLESSEN?

	nee:	ja:
- leerzaam	1	2
- een leuke onderbreking van de gewone lessen	1	2
- saai	1	2
- een geheel nieuwe ervaring	1	2
- anders	1	2

Indien anders: _____

_____

M6 HOE WAS DE SFEER TIJDENS DE MUZIEKLUISTERLESSEN OP SCHOOL? WAS HET RUSTIG EN LETTE IEDEREEN GOED OP, OF WAREN HET MEER LESSEN WAARIN VEEL 'GEKEET' WERD?

1 het was rustig en iedereen deed mee
2 het was gewoon; sommige deden niet mee, maar anderen wel
3 het was een rotzooitje
4 anders, namelijk _____

M7 WAT VOND U VAN DE DOCENT DIE DE MUZIEKLUISTERLESSEN GAF?

1 een boeiende man of vrouw
2 een saaie man of vrouw
3 gewoon
4 een beetje vreemd
5 anders, namelijk _____

M8 HEBT U HET GEVOEL DAT U VAN DEZE LESSEN WAT HEBT OPGESTOKEN? 1 nee 2 ja

Eventuele verrassende opmerkingen over de muziekluisterlessen kunnen hieronder worden geplaatst:

_____
_____
_____

M9 BENT U TIJDENS DE MUZIEKLUISTERLESSEN ERG ONDER DE INDRUK GERAAKT VAN EEN BEPAALD MUZIEKSTUK OF COMPONIST?

1 nee
2 ja, nl _____

M10 VINDT U DAT DIT MUZIEKLESSEN-PROGRAMMA BETER DOOR ANDERE ACTIVITEITEN KAN WORDEN VERVANGEN?

3 nee, hetzelfde **(door naar vraag 35)**
2 ja, gedeeltelijk
1 ja, helemaal

M11 WAT VOOR SOORT ACTIVITEITEN VINDT U DAN BELANGRIJKER ALS AANVULLING OP DE GEWONE LESSEN?

1 ook aandacht voor niet klassieke muziek
2 excursies naar museums
3 excursies naar een bedrijf
4 gezellige schoolreisjes
5 zelf een instrument leren spelen
6 anders, namelijk _____

EERSTE DEEL ACHTERGRONDKENMERKEN

35. WAT IS MOMENTEEL UW HOOFDBEZIGHEID?

1 ik heb een betaalde baan
2 ik heb onbetaald werk
3 ik ben werkloos
5 ik volg nog een opleiding **(door naar vraag 39)**
4 ik ben huisvrouw/man

36. WAT IS/WAS UW BEROEP? **(indien werkloos of huisvrouw het vroegere beroep)**

beroep: _____

37. GEEFT/GAF U IN DAT BEROEP LEIDING AAN DE WERKZAAMHEDEN VAN ANDEREN EN INDIEN JA AAN HOEVEEL?

1 nee
2 ja, aan 1 tot 10 mensen
3 ja, aan meer dan 10 mensen

38. BENT/WAS U ZELFSTANDIG OF IN LOONDIENST, BIJ BEDRIJFSLEVEN OF (SEMI-)OVERHEID?

0 ik heb nog nooit een betaalde baan gehad
1 zelfstandig ondernemer
2 in loondienst bij bedrijfsleven
3 in loondienst bij (semi-)overheid
4 anders, namelijk _____

39. KUNT U OOK AANGEVEN HOEVEEL UREN U GEMIDDELD PER WEEK BESTEED AAN VASTE WERKZAAMHEDEN ALS WERK, STUDIE OF HUISHOUDEN, INCLUSIEF EVENTUELE REISTIJD EN DERGELIJKE?

____ uur per week

40. WAT IS UW HOOGST VOLTOOIDE OPLEIDING OF MET WELKE OPLEIDING BENT U OP DIT MOMENT BEZIG?

1 lagere school
2 lager beroepsonderwijs (LTS, LEAO, huishoudschool, ambachtschool)
3 MAVO, VGLO, (M)ULO, 3-jarige HBS
4 middelbaar beroepsonderwijs (MTS, UTS, middelbare huishoudschool, MEAO, KLOS)
5 HAVO, VWO, MMS, HBS, Gymnasium
6 hoger beroepsonderwijs (HTS, HEAO, kweekschool, PA, hogescholen, academies)
7 wetenschappelijk (universitair) onderwijs

Wanneer de opgegeven opleiding niet te plaatsen is in de antwoordcategoriën, hieronder noteren

opleiding: _____

CULTURELE ACTIVITEITEN TIJDENS HET VOORTGEZET ONDERWIJS

41. KUNT U VAN DE HIERNA OP TE NOEMEN VAKKEN AANGEVEN OF U ZE OP DE MIDDELBARE SCHOOL OF IN HET LAGER OF MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS HEBT GEHAD, OF U DAAR EXAMEN IN HEBT GEDAAN EN HOE LANG U DEZE VAKKEN HEBT GEHAD?

	gehad: nee:	ja:	examen in gedaan:	aantal jaren:
- tekenen	1	2	3	___ jaar
- textiele werkvormen	1	2	3	___ jaar
- handenarbeid	1	2	3	___ jaar
- muziek	1	2	3	___ jaar
- engels	1	2	3	___ jaar
- frans	1	2	3	___ jaar
- duits	1	2	3	___ jaar
- klassieke talen (latijn/ grieks)	1	2	3	___ jaar
- wiskunde	1	2	3	___ jaar
- economie	1	2	3	___ jaar

Indien respondent examen heeft gedaan in de vakken tekenen, textiele werkvormen, handenarbeid en/of muziek, de volgdende vraag stellen de rest gaat door met vraag 43

42. OP WELK NIVEAU WAS DIT?

	LBO:	MBO:	HAVO:	VWO:	MAVO:
- tekenen	1	2	3	4	5
- textiele werkvormen	1	2	3	4	5
- handenarbeid	1	2	3	4	5
- muziek	1	2	3	4	5

Indien op meerdere opleidingen examen gedaan in hetzelfde vak de hoogste opleiding daarvan aangeven

43. OP WELKE OPLEIDING VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS (niet HBO of Universiteit) HEEFT U HET LANGST GEZETEN?

Laat de respondent de opleiding noemenen probeer dit in de onderstaande categoriën te plaatsen.

1 lager beroepsonderwijs
2 MAVO, VGLO, (M)ULO, 3-jarige HBS
3 middelbaar beroepsonderwijs
4 HAVO, VWO, HBS, MMS

44. VONDEN DE HIERNA GENOEMDE ACTIVITEITEN PLAATS OP DEZE SCHOOL WAAR U HET LANGST OPZAT?

	nee:	ja:
- een schoolkrant	1	2
- een schoolkoor	1	2
- een schoolorkest (geen popmuziek)	1	2
- een schoolband (popmuziek)	1	2
- toneelspelen (clubs/lessen)	1	2
- tekenen, schilderen, boetseren (buiten het gewone lesprogramma)	1	2
- film- of fotografie (clubs/lessen)	1	2
- een schoolbibliotheek	1	2
- danslessen (volks- of stijldans, ballet beat-of jazzballet, dansexpressie)	1	2
- excursies naar muziekuitvoeringen	1	2
- excursies naar toneelvoorstellingen	1	2
- excursies naar musea/tentoonstellingen	1	2
- excursies naar filmvoorstellingen	1	2
- optreden van schrijvers, dichters, toneel- en muziekgroepen op school	1	2

45. DEED U WEL EENS OF REGELMATIG MEE AAN DEZE ACTIVITEITEN OP DEZE SCHOOL?

Nu alleen die activiteiten noemen waarvan de respondent gezegd heeft dat ze op die school plaats vonden. Bij schoolkrant: schreefu er in, bij schoolbibliotheek: leende u weleens een boek, bij excursies: bent u meegeweest.

	nvt:	nooit:	weleens:	regelmatig:
- een schoolkrant	0	1	2	3
- een schoolkoor	0	1	2	3
- een schoolorkest (geen popmuziek)	0	1	2	3
- een schoolband (popmuziek)	0	1	2	3
- toneelspelen (clubs/lessen)	0	1	2	3
- tekenen, schilderen, boetseren (buiten het gewone lesprogramma)	0	1	2	3
- film- of fotografie (clubs/lessen)	0	1	2	3
- een schoolbibliotheek	0	1	2	3
- danslessen (volks- of stijldans, ballet beat-of jazzballet, dansexpressie)	0	1	2	3
- excursies naar muziekuitvoeringen	0	1	2	3
- excursies naar toneelvoorstellingen	0	1	2	3
- excursies naar musea/tentoonstellingen	0	1	2	3
- excursies naar filmvoorstellingen	0	1	2	3
- optreden van schrijvers, dichters, toneel- en muziekgroepen op school	0	1	2	3

BUITENSCHOOLSE CULTURELE ACTIVITEITEN

46. IK GA U NU EEN AANTAL VRAGEN STELLEN OVER KUNSTZINNIGE ACTIVITEITEN DIE BUITEN SCHOOLVERBAND PLAATS VINDEN. HOUDT U ZICH WELEENS OF REGELMATIG BEZIG MET DE VOLGENDE ACTIVITEITEN?

beroepsmatig:	nooit:	soms:	regelmatig:	
- tekenen, schilderen, grafisch werk	1	2	3	4
- beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	1	2	3	4
- textiele werkvormen (geen naaicursus)	1	2	3	4
- zingen	1	2	3	4
- toneel, mime	1	2	3	4
- volksdansen, ballet, jazz- of beatballet	1	2	3	4
- fotografie, film, video	1	2	3	4
- kunstgeschiedenis	1	2	3	4

47. HEBT U WEL EENS CURSUSSEN OF LESSEN GEVOLGD IN DIT SOORT ACTIVITEITEN? WILT U DAARBIJ AANGEVEN OF U DIT NOG STEEDS DOET.

	nee:	ja:	nog steeds:
- tekenen, schilderen, grafisch werk	1	2	3
- beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	1	2	3
- textiele werkvormen (geen naaicursus)	1	2	3
- zingen	1	2	3
- toneel, mime	1	2	3
- volksdansen, ballet, jazz/beatballet	1	2	3
- fotografie, film, video	1	2	3
- kunstgeschiedenis	1	2	3
- muziekles	1	2	3

48. VOLGDE U DEZE CURSUSSEN/LESSEN ALS KIND EN/OF ALS VOLWASSENE (onder of boven de achtien jaar)?

Nu alleen de cursussen/lessen noemen waarvan de respondent heeft aangegeven ze weleens gevolgd te hebben, bij de overige categoriën een 0 omcirkelen. Wanneer de respondent geen enkele cursus heeft gevolgd wordt er dus overal een 0 omcirkeld.

	nvt:	beneden 18 j.:	boven 18 j.:	beide:
- tekenen, schilderen,grafisch werk	0	1	2	3
- beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	0	1	2	3
- textiele werkvormen (geen naaicursus)	0	1	2	3
- zingen	0	1	2	3
- toneel, mime	0	1	2	3
- volksdansen, ballet, jazz/beatballet	0	1	2	3
- fotografie, film, video	0	1	2	3
- kunstgeschiedenis	0	1	2	3
- muziekles	0	1	2	3

49 BESPEELT U EEN MUZIEKINSTRUMENT?

1 nee **(door naar vraag 52)**
2 niet meer, maar wel gedaan
3 ja

50. WELK(E) INSTRUMENT(EN) BESPEELT/ BESPEELDE U?

	nee:	vroeger wel:	ja:
- piano	1	2	3
- electronisch orgel	1	2	3
- gitaar	1	2	3
- viool of ander strijkinstrument	1	2	3
- blokfluit	1	2	3
- dwarsfluit of ander blaasinstrument	1	2	3
- accordeon	1	2	3
- slagwerkinstrument	1	2	3
- anders, nl _____	1	2	3

51. WAT VOOR REPERTOIRE SPEELT/ SPEELDE U?

1 diverse beginnersstukken om het te leren
2 populaire muziek
3 klassieke muziek
4 anders, n.l.: _____
5 meerder repertoire

52. ZINGT U (in een zangkoor of als hobby)?

1 nee **(door naar vraag 54)**
2 niet meer, maar wel gedaan
3 ja

53. WAT VOOR REPERTOIRE ZINGT/ ZONG U?

1 lichte muziek
2 kerkmuziek
3 klassieke muziek
4 anders, nl. _____
5 meerder repertoire

CULTURELE ACTIVITEITEN VAN DE OUDERS

54. DE VOLGENDE VRAGEN GAAN OVER UW OUDERS. IN WELKE LAND ZIJN UW OUDERS GEBOREN?
Hieronder cijfer van land apart voor vader en moeder invullen.

1 Nederland
2 Suriname of Nederlandse Antillen
3 Mediterane landen (Marokko, Turkije, Italië, Griekenland, Spanje, Portugal, etc.)
4 Afrika of Zuid-Amerika
5 Verenigde Staten
6 anders

vader: ___ indien anders: _____

moeder: ___ indien anders: _____

55. GINGEN UW OUDERS WEL EENS NAAR EEN MUSEUM TOEN U 10-12 JAAR OUD WAS?

1 nooit **(door naar vraag 57)**
2 op zijn hoogst een keer per jaar
3 twee tot drie keer per jaar
4 meer dan drie keer per jaar

56. NAAR WAT VOOR SOORT MUSEA GINGEN ZE?

	nee:	ja:
- museums voor oude kunst	1	2
- museums voor moderne kunst	1	2
- niet-kunstmuseums	1	2
- oude kastelen, kerken of andere gebouwen	1	2

57. HIELDEN UW VADER EN/OF MOEDER ZICH WEL EENS (meer dan één keer) BEZIG MET DE VOLGENDE ACTIVITEITEN TOEN U 10-12 JAAR OUD WAS?
Wanneer vader of moeder op die leeftijd niet meer leefden (of er geen contact meer mee was) 'nee' (=1) invullen bij de ontbrekende ouder. Stiefvaders of -moeders die de respondent op die leeftijd opgevoed hebben gelden ook als vader en moeder!

	vader:		moeder:	
	nee:	ja:	nee:	ja:
- het bezoeken van toneelvoorstellingen	1	2	1	2
- het bezoeken van klassieke muziekuitvoeringen	1	2	1	2
- het regelmatig lezen van boeken	1	2	1	2
- het luisteren naar klassieke muziek op radio, grammafoon of bandrecorder	1	2	1	2

58. WAREN ER BIJ U THUIS (TOEN UW 10-12 JAAR OUD WAS) PLATEN OF BANDEN MET KLASSIEKE MUZIEK EN ZO JA, HOEVEEL ONGEVEER?

1 geen
2 1-10 platen/banden
3 11-50 platen/banden
4 50-100 platen/banden
5 meer dan 100 platen/banden

59. WAREN DE VOLGENDE BOEKEN BIJ U IN HUIS, TOEN U 10-12 JAAR OUD WAS?

	nee:	ja:
- een atlas	1	2
- een encyclopedie	1	2
- franstalige boeken	1	2
- duitstalige boeken	1	2
- engelstalige boeken	1	2
- boeken over kunst	1	2

60. HOEVEEL BOEKEN WAREN ER BIJ UW OUDERS IN HUIS TOEN U 10-12 JAAR OUD WAS?
noem even de categoriën om een indicatie te geven

1 minder dan 10
2 10 tot 100
3 100 tot 500
4 meer dan 500

61. SPREKEN/SPRAKEN UW VADER EN MOEDER DE VOLGENDE VREEMDE TALEN?

	vader: nee:	ja:	moeder: nee:	ja:
- engels	1	2	1	2
- duits	1	2	1	2
- frans	1	2	1	2
- spaans	1	2	1	2

62. WAREN ER MUZIEKINSTRUMENTEN BIJ U THUIS TOEN U 10-12 JAAR OUD WAS? WAT WAS ER IN HUIS EN WIE BESPEELDEN DIE INSTRUMENTEN?

Laat de respondent zelf de muziekinstrumenten die in huis waren opnoemen, breng ze onder in de antwoordcategorieën door daar bij 'aanwezig' ja (=2) te omcirkelen. Wanneer er meerdere instrumenten in huis waren die binnen één antwoordcategorie passen dan toch slechts één keer omcirkelen. Wanneer een instrument niet aanwezig was een 3 bij vader en moeder erachter omcirkelen. Van de aanwezige instrumenten vragen of vader en/of moeder die bespeelden, wanneer één van de ouders niet aanwezig was ook een 3 bij desbetreffende ouder omcirkelen. Na afloop van de enquête kun je deze vraag zelf nalopen en bij de leegstaande regels de 3-tjes omcirkelen.

	aanwezig: nee:	ja:	vader: nee:	ja:	nvt:	moeder: nee:	ja:	nvt:
- piano	1	2	1	2	3	1	2	3
- electronisch orgel	1	2	1	2	3	1	2	3
- gitaar	1	2	1	2	3	1	2	3
- viool of ander strijkinstrument	1	2	1	2	3	1	2	3
- blokfluit	1	2	1	2	3	1	2	3
- dwarsfluit of ander blaasinstrument	1	2	1	2	3	1	2	3
- accordeon	1	2	1	2	3	1	2	3
- slagwerkinstrument	1	2	1	2	3	1	2	3
- anders, nl _____	1	2	1	2	3	1	2	3

CULTURELE ACTIVITEITEN VAN BROER OF ZUS

63. HEEFT U BROERS OF ZUSSEN?

1 nee, ik ben enig kind **(door naar vraag 70)**
2 respondent heeft broer(s) en/of zus(sen)

64. IK ZOU U GRAAG EEN PAAR VRAGEN STELLEN OVER DE CULTURELE ACTIVITEITEN VAN DE BROER OF ZUS DIE HET DICHTST BIJ U IN LEEFTIJD IS, EN DIE IN HETZELFDE OUDERLIJK GEZIN IS OPGEGROEID ALS U.
Indien er twee kinderen in het gezin qua leeftijd even dichtbij staan dan de oudste daarvan nemen.

IS DAT EEN BROER OF EEN ZUS?

1 broer 2 zus

65. HOE OUD IS DIE OP DIT MOMENT? ___ jaar

66. ONDERNEEMT UW BROER/ZUS WELEENS DE VOLGENDE ACTIVITEITEN EN HOE VAAK (soms of regelmatig)?

	nooit:	soms:	regelmatig:
- thuis naar klassieke muziek luisteren	1	2	3
- een klassiek concert bezoeken	1	2	3
- musea voor moderne kunst bezoeken	1	2	3
- musea voor oude kunst bezoeken	1	2	3
- andersoortige musea bezoeken	1	2	3
- bespeelt hij/zij een muziekinstrument	1	2	3

67. WAT IS MOMENTEEL DE HOOFDBEZIGHEID VAN DEZE BROER/ZUS?

1 hij/zij heeft een betaalde baan
2 hij/zij doet onbetaald werk
3 hij/zij is werkloos
4 hij/zij is huisman/vrouw
5 hij/zij is nog in opleiding

68. WAT DE HOOGST VOLTOOIDE OPLEIDING VAN DEZE BROER/ZUS Of MET WELKE OPLEIDING IS HIJ/ZIJ NOG BEZIG?

1 lagere school
2 lager beroepsonderwijs (LTS, LEAO, huishoudschool, ambachtschool)
3 MAVO, VGLO, (M)ULO, 3-jarige HBS
4 middelbaar beroepsonderwijs (MTS, UTS, middelbare huishoudschool, MEAO, KLOS)
5 HAVO, VWO, MMS, HBS, Gymnasium
6 hoger beroepsonderwijs (HTS, HEAO, kweekschool, PA, hogescholen, academies)
7 wetenschappelijk (universitair) onderwijs

69. ZAT UW BROER/ZUS OP DEZELFDE LAGERE SCHOOL ALS U?

1 nee
2 ja

TWEEDE DEEL ACHTERGRONDKENMERKEN

TOT SLOT VAN DIT VRAAGGESPREK WILLEN WE NOG EEN AANTAL ACHTERGRONDKENMERKEN VAN U EN UW OUDERS NOTEREN.

70. Noteer geslacht: 1 man 2 vrouw

71. HOE OUD BENT U? _____ jaar

72. WAT IS DE HOOGST VOLTOOIDE OPLEIDING VAN UW VADER EN MOEDER?
Hieronder cijfer van opleiding apart voor vader en moeder noteren.

1 lagere school
2 lager beroepsonderwijs (LTS, LEAO, huishoudschool, ambachtschool)
3 MAVO, VGLO, (M)ULO, 3-jarige HBS)
4 middelbaar beroepsonderwijs (MTS, UTS, middelbare huishoudschool, MEAO, KLOS)
5 HAVO, VWO, MMS, HBS, Gymnasium
6 hoger beroepsonderwijs (HTS, HEAO, kweekschool, PA, hogescholen, academies)
7 wetenschappelijk (universitair) onderwijs

vader: ___ moeder: ___

73. WAT WAS HET BEROEP VAN UW VADER TOEN U 10-12 JAAR OUD WAS?

beroep vader: _____

74. GAF HIJ IN DAT BEROEP LEIDING AAN DE WERKZAAMHEDEN VAN ANDEREN?

1 nee
2 ja, aan 1 tot 10 mensen
3 ja, aan meer dan 10 mensen

75. WAS UW VADER ZELFSTANDIG OF IN LOONDIENST, BIJ BEDRIJFSLEVEN OF (SEMI-)OVERHEID?

1 zelfstandig ondernemer
2 in loondienst bij bedrijfsleven
3 in loondienst bij (semi-)overheid
4 anders, namelijk _____

76. WAT IS UW BURGERLIJKE STAAT?

1 - gehuwd of samenwonend zonder kinderen **(laatste vraag overslaan)**
2 - alleenstaand **(laatste twee vragen overslaan)**
3 - gehuwd of samenwonend met kinderen
4 - alleenstaande ouder **(door naar vraag 78)**

77. WAT IS DE HOOGST VOLTOOIDE OPLEIDING VAN UW PARTNER?

1 lagere school
2 lager beroepsonderwijs (LTS, LEAO, huishoudschool, ambachtschool)
3 MAVO, VGLO, (M)ULO, 3-jarige HBS)
4 middelbaar beroepsonderwijs (MTS, UTS, middelbare huishoudschool, MEAO, KLOS)
5 HAVO, VWO, MMS, HBS
6 hoger beroepsonderwijs (HTS, HEAO, kweekschool, PA, hogescholen, academies)
7 wetenschappelijk (universitair) onderwijs

78. HOEVEEL KINDEREN HEBT U? ___ kind(eren)

Indien één kind, HOE OUD IS DIE? ___ jaar
Indien meerdere kinderen, WAT IS DE LEEFTIJD VAN UW JONGSTE KIND? ___ jaar

BIJLAGE 5: TABELLEN 6.4.a. t/m f en 6.5.a.t/m d

Tabel 6.4.a: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Frequentie van museumbezoek (ZMUSFREQ)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.088 (1.6	.081 (1.3)	-.170	* (1.7)
+ Leeftijd, leeftijd^2	.108* (2.0)	.118* (1.7)	-.218	* (2.1)
+ Etniciteit (ALLOCHTOON)	.114* (2.1)	.119* (1.8)	-.223	* (2.2)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.100* (2.0)	.117 (1.3)	-.209	* (1.9)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.108 (1.5)	.011 (0.7)	-.120	 (1.4)

TABEL 6.4.b: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Laatste bezoek gold kunstmuseum (ZKUNBEZ)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.084 (1.6)	.054 (1.1)	-.138	 (1.6)
+ Leeftijd, leeftijd^2	.097* (1.8)	.063 (1.3)	-.161	* (1.8)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	.099* (1.9)	.069 (1.4)	-.168	* (1.8)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.114* (1.7)	.002 (0.7)	-.117	 (1.5)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.102 (1.4)	.063 (0.4)	-.082	 (1.2)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen KA en KB hebben betrekking op vergelijking met KC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

TABEL 6.4.c: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Bezoek overige Amsterdamse kunstmusea (ZKUNAMST)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.001 (0.2)	.015 (0.1)	-.017	(0.2)
+ Leeftijd, leeftijd²	.044 (0.5)	.016 (0.1)	-.027	(0.4)
+ etniciteit (ALLLLOCHTOON)	.045 (0.5)	-.011 (0.1)	-.034	(0.5)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.053 (0.4)	-.047 (0.2)	-.007	(0.3)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.042 (0.2)	-.063 (0.9)	.007	(0.4)

TABEL 6.4.d: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Bezoek overige Amsterdamse museum (ZMUSAMST)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.081 (1.2)	.015 (0.6)	-.096	(1.1)
+ Leeftijd, leeftijd²	.155* (2.1)	.007 (0.8)	-.149	* (1.8)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	.158* (2.2)	.005 (0.9)	-.162	* (2.0)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.162* (2.1)	.036 (0.6)	-.141	* (1.8)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.144 (1.5)	-.070 (0.0)	-.072	(1.2)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen KA en KB hebben betrekking op vergelijking met KC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

TABEL 6.4.e: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Houding tegenover moderne kunst (ZKUNATT1)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.050* (1.8)	.189* (2.2)	-.239	* (2.1)
+ Leeftijd, leeftijd²	.049* (1.8)	.193* (2.3)	-.243	* (2.1)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	.097* (1.7)	.186* (2.2)	-.233	* (2.0)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.097 (1.6)	.147 (1.6)	-.144	* (1.7)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.040 (0.8)	.047 (0.9)	-.086	 (0.9)

TABEL 6.4.f: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Belangstelling voor beeldende kunst (ZKUNATT2)

	KA Kunstkijkuren	KB Ander klassikaal museumbezoek	KC Controle-groep	KA+KB vs KC
Controlevariabelen:				
Geen	.117* (1.8)	.021 (0.6)	-.139	* (1.7)
+ Leeftijd, leeftijd²	.134* (2.1)	.049 (1.3)	-.182	* (2.1)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	.135* (2.2)	.054 (1.4)	-.188	* (2.1)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.151* (2.0)	.019 (0.7)	-.133	* (1.8)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUSEUM)	.129 (1.6)	-.057 (0.1)	-.072	 (1.2)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen KA en KB hebben betrekking op vergelijking met KC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

TABEL 6.5.a: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Frequentie concertbezoek (ZMUZFREQ)

	MA Muziekluister-lessen	MB Ander klassikaal concertbezoek	MC Controle-groep	MA+MB vs MC
Controlevariabelen:				
Geen	.124* (1.8)	-.042 (0.2)	-.082	(1.5)
+ Leeftijd, leeftijd^2	.123* (1.7)	-.043 (0.2)	-.078	(1.5)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	.125* (1.8)	-.044 (0.2)	-.082	(1.5)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.156** (2.3)	-.046 (0.5)	-.111	* (2.0)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUZIEK)	.152** (2.3)	-.041 (0.4)	-.110	* (2.0)

TABEL 6.5.b: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Laatste concertbezoek gold klassiek concert (ZKLASBEZ)

	MA Muziekluister-lessen	MB Ander klassikaal concertbezoek	MC Controle-groep	MA+MB vs MC
Controlevariabelen:				
Geen	.017 (1.3)	.082 (1.4)	-.100	(1.6)
+ Leeftijd, leeftijd^2	-.005 (0.6)	.072 (1.1)	-.066	(1.0)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	-.005 (0.7)	.072 (1.1)	-.067	(1.0)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	.020 (1.2)	.071 (1.3)	-.092	(1.6)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUZIEK)	.007 (1.1)	.080 (1.4)	-.090	(1.5)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen MA en MB hebben betrekking op vergelijking met MC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

TABEL 6.5.c: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Bezoek Amsterdamste concertzalen (ZMUZAMST)

	MA Muziekluister-lessen	MB Ander klassikaal concertbezoek	MC Controle-groep	MA+MB vs MC
Controlevariabelen:				
Geen	.115 (1.6)	.024 (0.7)	-.091	(1.3)
+ Leeftijd, leeftijd^2	-.042 (0.2)	.105 (1.3)	-.062	(0.7)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	-.042 (0.2)	.105 (1.3)	-.063	(0.7)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	-.008 (1.0)	.103 (1.6)	-.094	(1.5)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUZIEK)	-.024 (0.8)	.117* (1.7)	-.093	(1.4)

TABEL 6.5.d: Verschillen in actuele participatie tussen experimentele- en controlegroepen

Belangstelling voor klassieke muziek (ZKLASATT)

	MA Muziekluister-lessen	MB Ander klassikaal concertbezoek	MC Controle-groep	MA+MB vs MC
Controlevariabelen:				
Geen	.093 (0.9)	.000 (1.3)	-.093	(1.3)
+ Leeftijd, leeftijd^2	-.044 (0.2)	.072 (0.7)	-.027	(0.2)
+ etniciteit (ALLOCHTOON)	-.044 (0.2)	.073 (0.7)	-.028	(0.2)
+ Opleiding ouders (OPLOUD)	-.010 (0.5)	.074 (1.0)	-.056	(0.8)
+ Culturele activiteit ouders (OUDMUZIEK)	-.029 (0.3)	.115 (1.1)	-.057	(0.7)

Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Afhankelijke variabele is gestandaardiseerd. T-waarden tussen haakjes. Statistische significantie: **: P<.01 *: P<.05 (eenzijdige toetsing). NB: T-Waarden in kolommen MA en MB hebben betrekking op vergelijking met MC. Variabelenafkortingen: zie Tabel 5.10.

BIJLAGE 6: EEN SIBLINGMODEL VOOR CULTUURDEELNAME

In het onderzoek is de invloed van het ouderlijk milieu op nog een andere manier in kaart gebracht dan door middel van de reeds besproken vragen naar de culturele activiteiten van de ouders. Er werd namelijk ook gevraagd naar de culturele activiteiten van een broer of zus van de ondervraagde. De gedachte hierachter is dat wanneer men de invloed van het ouderlijk milieu wil leren kennen, deze zich het best laat afleiden uit de overeenkomst van de resultaten, namelijk de overeenkomst in culturele participatie tussen kinderen die in één gezin zijn opgegroeid. Deze methode levert in beginsel meer valide resultaten op dan een vergelijking tussen ouders en kinderen.

De reden daarvoor is de volgende. Wanneer men de invloed van het ouderlijk gezin probeert te bepalen aan de hand van de overeenkomst tussen kenmerken van de ouders en kinderen, ontstaat het probleem dat de conclusies afhankelijk zijn van de mate waarin men erin geslaagd is een volledige en geldige operationalisering van de werkzame bestanddelen van het ouderlijk milieu te vinden. Wordt een belangrijk onderdeel daarvan achterwege gelaten, dan schat men de invloed van het ouderlijk milieu navenant lager in. Maakt men een vergelijking tussen de invloed van het ouderlijk milieu en de invloed van individuele kenmerken zoals de opleiding, dan valt het resultaat meer ten gunste van de opleiding uit, naarmate men minder succesvol is in het opsporen van de werkzame bestanddelen van het ouderlijk milieu.

Deze moeilijkheid doet zich niet alleen voor bij het onderzoek naar de invloed van het ouderlijk milieu op culturele participatie, maar heel algemeen bij allerlei vraagstellingen waarbij deze invloed geschat moet worden. Zulke vraagstellingen doen zich bijvoorbeeld voor bij sociaal-wetenschappelijk kernproblemen zoals het analyseren van opleidings- en beroepsloopbanen, maar spelen ook een grote rol in andere wetenschappen, zoals de genetica en toepassingen daarvan in psychologie en fysiologie. Uit deze laatste wetenschappen is een elegante oplossing van het probleem afkomstig: wanneer men wil weten wat de invloed van het ouderlijk milieu op een bepaald kenmerk van nakomelingen is, dan kan de totale invloed het best worden afgeleid uit de samenhang van dat kenmerk tussen de nakomelingen. In het Engels worden zulke nakomelingen **siblings** genoemd, een verzamelwoord voor broers en zussen dat we in het Nederlands niet ter beschikking hebben. Ook in het Nederlands spreken we daarom veelal over siblingmodellen.

Siblingmodellen zijn in de sociale wetenschappen aanvankelijk vooral ingezet bij aan de genetica verwante toepassingen (intelligentie-onderzoek onder tweelingen e.d.), maar hebben in de afgelopen tien jaar een steeds bredere toepassing gevonden op gebieden waarin het gaat om de invloed van een gemeenschappelijk herkomst te bepalen (Taubman, 1980; Hauser & Mossel, 1985). Het probleem van de overdracht van cultureel gedrag tussen generaties is een erg voor de hand liggende toepassing.

Door de veronderstelling dat de overeenkomst van culturele gedragingen van twee siblings uitsluitend en alleen voortkomt uit de gemeenschappelijke ervaringen in het ouderlijk milieu, kan uit de overeenkomst tussen de cultuurdeelname van siblings een onvertekende schatting van de totale invloed van het ouderlijk gezin worden afgeleid, zelfs zonder dat men enige kennis van de aard van dat ouderlijk milieu heeft. In het onderhavige geval hebben we natuurlijk wèl kennis van het ouderlijk milieu: de respondenten is gevraagd naar de culturele activiteiten en de sociale achtergrond van zowel de dichtstbijzijnde broer of zus, als naar die van de ouders. Dit is gedaan omdat men met die combinatie van kenmerken kan evalueren in welke mate men greep heeft

gekregen op de werkzame bestanddelen van het ouderlijk milieu.

Ganzeboom & De Graaf (1991a, 1991b) rapporteren een siblinganalyse van cultuurdeelname op basis van gegevens over 311 inwoners van de stad Utrecht tussen de 25 en 70 jaar. Het resultaat van hun analyses is hier gereproduceerd in Figuur B6.1. Hun conclusies laten zich als volgt verwoorden:

* De overeenkomst tussen cultuurdeelname-indexen van siblings bedraagt 0.44. Dit duidt erop dat ca. 44% van de variantie in cultuurdeelname uiteindelijk aan de gemeenschappelijke achtergrond kan worden toegeschreven. Een gedeelte van deze gemeenschappelijke achtergrond moet op de rekening van overeenkomst in leeftijd/levensfase worden geschreven, en ander gedeelte komt indirect tot stand doordat siblings (ook) overeenkomen in formele opleiding. Een substantieel deel (ca. 3/4) is evenwel een direct effect van het ouderlijk milieu.
* Cultuurdeelname wordt door het siblingmodel gesplitst in twee componenten: een individuele component en een familiecomponent. De familiecomponent bestaat uit de gemeten en ongemeten invloed van de gemeenschappelijke achtergrond: de individuele component uit de invloed van kenmerken van beide siblings die niet uit de gemeenschappelijke achtergrond voortkomen. De verhouding van de invloed van gemeenschappelijke achtergrondkenmerken (gemeten en ongemeten) en individuele kenmerken (gemeten en ongemeten) wordt geschat op 0.431:0.815 = 1.89, oftewel ongeveer 1:2.
* Het ouderlijk milieu (gemeten en ongemeten samen) is een belangrijkere determinant van de latere cultuurdeelname dan de opleiding van de ondervraagde.
* Wanneer men de invloed van het ouderlijk milieu meet door middel van de gerapporteerde cultuurdeelname van vader en moeder, is dat relatief zeer goed mogelijk. Gerapporteerde deelname van ouders verklaart ca. 2/3 van de totale familie-variantie: het directe effect is 0.815. Bovendien blijkt dat de opleiding van ouders niets toevoegt, wanneer men hun cultuurdeelname constant houdt.

In het Amsterdamse onderzoek van 1992 zijn gegevens van vrijwel dezelfde structuur verzameld als die door Ganzeboom & De Graaf (1991a, 1991b) werden gebruikt. De verschillen zijn de volgende:

* De in het Amsterdamse onderzoek ondervraagde steekproef is aanzienlijk groter (N = 883, wanneer men siblingparen selecteert waarvan beide leden tussen 18 en 40 jaar oud zijn).
* De Amsterdamse steekproef heeft een leeftijdsbeperking, terwijl de Utrechtse steekproef de gehele bevolking betrof.
* In de Amsterdamse steekproef is uitvoeriger geïnformeerd naar het cultureel gedrag van de sibling en laten de indicatoren zich duidelijk opdelen in museumbezoek en muzikale participatie.

In beide onderzoeken is naar het gedrag van de sibling geïnformeerd via de primaire ondervraagde. Dit is een zwak punt, omdat onzeker is of men wel nauwkeurig over culturele gedragingen van broer of zus kan rapporteren. Het is goed denkbaar dat ondervraagden teveel consistentie rapporteren tussen hun eigen gedrag en dat van hun broer of zus en dat daardoor de familie-component overschat wordt (dezelfde moeilijkheid doet zich ook voor bij cultuurdeelname van de ouders). Het is overigens ook denkbaar dat men te weinig consistentie zal rapporteren, omdat exacte kennis van de culturele participatie ontbreekt. Tot op heden zijn in Nederlands onderzoek geen gegevens ter beschikking waarbij afzonderlijke ondervraging van siblings plaatsvond.

Tabel B6.1 geeft de zes vragen weer waarmee naar culturele participatie van de sibling is geïnformeerd. Zij vallen in de factoranalyse keurig uiteen in de twee bedoelde dimensies: museumbezoek en muzikale participatie (SIBMUS en SIBMUZ). Voor wat betreft de overeenkomstige culturele activiteiten van de respondent doen we een beroep op de indexen voor museumbezoek en concertbezoek die ook in Hoofdstuk 7 werden gebruikt. Doordat alleen gestandaardiseerde gegevens (correlaties) worden geanalyseerd, heeft dit verschil in operationalisering geen consequenties voor de analyse.

Tabel B6.2a geeft de samenhangen tussen de verschillende kenmerken weer in de vorm van een zogenaamde sibling-symmetrische correlatiematrix. Deze is geconstrueerd onder de (statistisch houdbare) veronderstelling dat overeenkomstige kenmerken precies dezelfde werking hebben voor de beide siblings. Uit beide matrixen kunnen we afleiden dat de correlatie in cultuurdeelname tussen siblings in deze (jonge) Amsterdamse steekproef wat kleiner van omvang is als onder de (oudere) Utrechtse steekproef. Voor museumbezoek is deze correlatie 0.356 en voor muziek wat hoger, namelijk 0.411. Het verschil tussen de beide cultuurvormen duidt erop dat de totale invloed van de familie op muzikale participatie groter is dan op museumbezoek.

Tabel B6.2b geeft de cruciale getallen weer voor het siblingmodel voor museumbezoek en concertbezoek in de Amsterdamse data. Gerapporteerd wordt hoe individuele- en familie-componenten zich qua omvang verhouden, wat de invloed van leeftijd en opleiding is op de individuele component en wat de invloed van de culturele participatie van de ouders is op de familiecomponentt. De geschatte modellen komen zowel wat betreft structuur als gevonden coëfficiënten sterk overeen met het eerder in de stad Utrecht geschatte model. De eerste belangrijke uitkomst is die over de verhouding tussen de individuele- en familiecomponent van cultuurdeelname. Deze is voor museumbezoek 0.86/0.46 = 1.86, en voor muzikale participatie 0.84/0.48 = 1.75. Het verschil tussen de twee getallen duidt erop dat de familiecomponent iets sterker is voor muziek dan voor museum. Op basis van de veronderstelling dat een meer cognitief gerichte culturele activiteit als museumbezoek meer toegankelijk is voor instructie in het onderwijs dan muzikale participatie zouden we zo'n uitslag ook verwachten, maar het verschil is te klein om er veel waarde aan te kunnen hechten. Overigens kan de verklaring de juiste niet zijn, omdat we ook zien dat de invloed van de opleidingshoogte op (de individuele component van) cultuurdeelname juist (iets) hoger voor muziek dan voor museum (0.47 versus 0.44). Een groter verschil zit in de invloed van leeftijd: muziekparticipatie neemt sterker toe naar mate men ouder is dan museumbezoek.

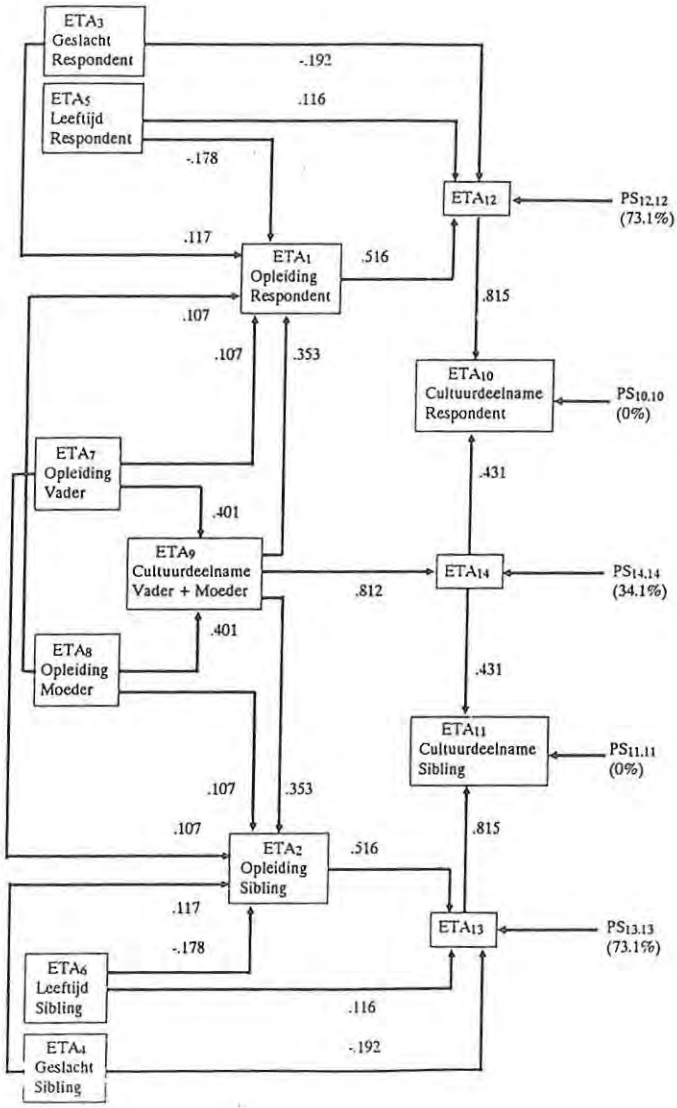
De resultaten stemmen vrijwel overeen met de uitkomsten voor de Utrechtse steekproef, met één uitzondering: de invloed van de culturele activiteit van de ouders op de familie-component van culturele participatie van de kinderen is volgens de Amsterdamse gegevens veel kleiner. Dit effect werd in Utrecht op 0.83 geschat en is hier maar de helft (0.44). Hieruit volgt dat in het Amsterdamse onderzoek de gemeten culturele activiteit van de ouders een onderschatting van de invloed van het ouderlijk milieu op culturele participatie oplevert. Op basis van regressiemodellen zonder de ongemeten componenten die het siblingmodel in beeld brengt (vergelijk paragraaf 7.4) zouden we besluiten dat in Amsterdam de opleidingsverschillen veel belangrijker zijn dan de verschillen die uit het milieu van herkomst voortkomen. Het siblingmodel laat zien dat dit in feite niet zo is: het effect van de opleiding op cultuurdeelname is voor museum 0.44*0.86 = 0.38 en voor muziek 0.47*0.84 = 0.39. Dit getal kan direct vergeleken worden met de familie-component uit het model, die 0.46, respectievelijk 0.48 bedraagt. Volgens deze gegevens is de invloed van de familieachtergrond (gemeten + ongemeten) groter

dan van de schoolopleiding. Wanneer we alleen afgaan op het gemeten deel van de familie-invloed zouden we de grootte van de familie-invloed op $0.44*0.47=0.21$, respectievelijk $0.47*0.48=0.23$ schatten.

Het is niet duidelijk waarom de meting van de invloed van het milieu van herkomst in de Amsterdamse gegevens zoveel minder is dan in de Utrechtse gegevens. Juist op dit punt komen de vraagstellingen nogal goed overeen, het verschil tussen de surveys zit meer in de afhankelijke variabelen. (Die worden nu in museumbezoek en interesse in beeldende kunst en concertbezoek en interesse in klassieke muziek uiteengelegd en eerder niet.) Hoe dit ook zij, bij de interpretatie van modellen moeten we er rekening meer houden dat één van de belangrijkste controlevariabelen, het culturele voorbeeld van de ouders, een onderschatting is van de werkelijke invloed van het milieu van herkomst.

Het siblingmodel levert een andere schatting van de verhouding tussen de invloed van het milieu van herkomst en het opleidingsniveau dan de regressiemodellen in Hoofdstuk 7. Helaas is het met deze gegevens niet mogelijk het siblingmodel te gebruiken om de relatieve invloed van andere componenten van cultuureducatie (dan het uiteindelijke bereikte opleidingsniveau) in te zetten. Daarvoor zouden we moeten beschikken over dezelfde gegevens over respondent en diens broer/zus. Zonder afzonderlijke ondervraging van de sibling is dit onmogelijk te realiseren.

FIGUUR B6.1: Sibling model van cultuurdeelname (gegevens stad Utrecht, 1986, N=311)



Bron: Ganzeboom & De Graaf (1991b). NB: ETA12 = ETA 13 = individuele component van culturele participatie. ETA14: familiecomponent van cultuurdeelname.

TABEL B6.1: Culturele participatie van broer/zus van de respondent (itemformulering en factoranalyse)

V65: Onderneemt Uw broer of zus wel eens de volgende activiteiten:	factor 1 (SIBMUZ)	factor 2 (SIBMUS)
- thuis naar klassieke muziek luisteren	.119	.807
- een klassiek concert bezoeken	.164	.776
- bespeelt hij/zij een muziekinstrument	-.136	.701
- musea voor moderne kunst bezoeken	.871	.066
- musea voor oude kunst bezoeken	.902	.010
- andersoortige musea bezoeken	.877	-.036

Obique rotatie, correlatie tussen factoren: 0.383.

TABEL B6.2: Siblingmodel van culturele participatie Amsterdam, 1992, N=883, respondent en sibling 18-40 jaar)

a. Siblingsymmetrische correlatiematrix

	ZKUNST	SIBMUS	ZMUZIEK	SIBMUZ	LEEFTYD	SIBLFT	OPL	SIBOPL	OUDCUL	OUDOPL
ZKUNST	1.000									
SIBMUS	0.356	1.000								
ZMUZIEK	0.548	0.314	1.000							
SIBMUZ	0.314	0.548	0.411	1.000						
LEEFTYD	0.141	0.087	0.212	0.178	1.000					
SIBLFT	0.087	0.141	0.178	0.212	0.814	1.000				
OPL	0.453	0.308	0.459	0.321	0.022	-0.003	1.000			
SIBOPL	0.308	0.453	0.321	0.459	-0.003	0.022	0.496	1.000		
OUDCUL	0.330	0.330	0.323	0.323	-0.167	-0.167	0.406	0.406	1.000	
OUDOPL	0.260	0.260	0.285	0.285	-0.150	-0.150	0.413	0.413	0.674	1.000

b. Centrale parameters siblingmodel

	museumbezoek/ beeldende kunst (ZMUSEUM)	concertbezoek/ klassieke muziek (ZMUZIEK)
Individuele component	.861	.844
Familie-component	.463	.483
Effect opleiding op individuele component	.442	.472
Effect leeftijd op individuele component	.193	.300
Effect cultuur ouders op familie-component	.442	.474

Alle vermelde coëfficiënten zijn gestandaardiseerd en statistisch significant.

BIJLAGE 7: SAMENSTELLING BEGELEIDINGSCOMMISSIE

Dhr. V. Bína	Ministerie van WVC
Mevr. C. Bunnik	Ministerie van WVC
Dhr. J. Sas	Reinwardt Academie
Dhr. P. de Dreu	Rijksmuseum
Dhr. F. Oehle	Amsterdams Historisch Museum
Dhr. J.W. Welbergen	Buro Servicetaken Onderwijs