

Cultuur+Educatie



De moede muze
Opstellen voor Wim Knulst



Cultuur + Educatie

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en richt zich op mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

Uitgever

Piet Hagenaars

Hoofdredactie

Marjo van Hoon

Eindredactie

Milou Hopmans

Redactie

Vera Bergman, Marie-José Kommers, Guy Miellet

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Ontwerp en vormgeving

Anker x Strijbos, Utrecht

Drukwerk

Libertas Grafische communicatie, Bunnik

Uitgave

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl

De moede muze Opstellen voor Wim Knulst

Harry B.G. Ganzeboom en Hendrik Henrichs (redactie)

Cultuur + Educatie 1 2001: De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst

Redactie: Harry B.G. Ganzeboom en Hendrik Henrichs

Auteurs: Harry B.G. Ganzeboom, Hendrik Henrichs, Ineke Nagel, Marie-Louise Damen, Jos de Haan, Folkert Haanstra, Gerbert Kraaykamp, Lutgard Mutsaers en Jozef Vos

ISBN 90 6997 096 1

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname van artikelen is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Cultuur + Educatie: ieders muze

Cultuurnetwerk Nederland is nog te jong om moe te zijn. Het werkt driftig aan zijn opdracht kennis over cultuureducatie zichtbaar, toegankelijk en toepasbaar te maken. Het initiatief voor de uitgave van Cultuur + Educatie is daar een passende uiting van. In deze thematische reeks publicaties willen wij de sector cultuureducatie frequent bedienen met duurzame, adequate en kwalitatief hoogstaande informatie over cultuur plus educatie samen: cultuureducatie.

Thematisch wil hier zeggen dat iedere aflevering – er verschijnen er drie per jaargang – is samengesteld rond een steeds wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. De uitwerkingen geven gezamenlijk een betrouwbaar beeld van de stand van zaken rond het gekozen thema. In deze eerste editie van Cultuur + Educatie is dat de veronderstelde vermoeidheid van de muze waaraan in maart 2000 een symposium was gewijd ter gelegenheid van het afscheid van Wim Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.

De Moede Muze heette deze wijze bijeenkomst waar vooral bleek dat de oude godin steeds levendiger wordt. De naam kan dan ook niets anders geweest zijn dan een allitererende verwijzing van de organisatoren, Harry Ganzeboom en Hendrik Henrichs, naar De Milde Muze, de titel van Knulsts inaugurele rede in 1995. Waarlijk een dichterlijke vrijheid in een wetenschappelijk gezelschap dat het onderzoek naar de conditie en verschijningsvormen van alle muzen in verleden, heden en de toekomst serieus ter harte neemt. De proeven daarvan zijn gebundeld in deze Cultuur + Educatie: een inleiding en zeven bijdragen die collega-onderzoekers van Knulst leverden aan de workshop en discussies op zijn afscheidsymposium.

Het leek ons passend om onze nieuwe publicatiereeks te beginnen op de vooravond van de inauguratie van Folkert Haanstra. Hij bekleedt nu de door Cultuurnetwerk Nederland gevestigde bijzondere leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Faculteiten Sociale Wetenschappen en Letteren van de Universiteit Utrecht.

In deze Cultuur + Educatie is Haanstra de auteur van 'De schoolse muze', in de volgende publiceren hij en de andere leden van het onderzoeksteam over het CKV-Volgproject dat de Onderzoeksschool ICS in opdracht van en samen met Cultuurnetwerk Nederland uitvoert. Die tweede editie van Cultuur + Educatie bestaat dan in haar geheel uit de eerste van drie publicaties over dit onderzoek naar invoering en effecten van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 in het voortgezet onderwijs.

Laat de piepjonge reeks Cultuur + Educatie ook uw muze zijn. Voor inspiratie en reflectie.

Piet Hagens

Uitgever Cultuur + Educatie

Inhoud

Bij wijze van inleiding	6
<i>Harry B.G. Ganzeboom en Hendrik Henrichs</i>	
De overspelige muze	14
Pleidooi voor de historische methode	
<i>Jozef Vos</i>	
De onvermoeibare muze	22
Onderscheid en kwaliteit in populaire kunstvormen	
<i>Lutgard Mutsaers</i>	
De muze en de schoolmeester	32
Een 'witte' Othello als voorbeeld voor kunst en educatie	
<i>Hendrik Henrichs</i>	
De muze te vriend	40
De rol van sociale netwerken in cultuurparticipatie	
<i>Jos de Haan</i>	
De muze en de dubbele voedingsbodem	62
De socialisatie van literaire leesgewoonten	
<i>Gerbert Kraaykamp</i>	
De schoolse muze	82
Kunst afkijken en beoefenen	
<i>Folkert Haanstra</i>	
Onderzoeksdesigns en de muze	94
Nieuwe gegevens over effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs	
<i>Harry B.G. Ganzeboom, Ineke Nagel en Marie-Louise Damen</i>	

Bij wijze van inleiding

Harry B.G. Ganzeboom

Hendrik Henrichs

Op 31 maart 2000 nam Wim Knulst afscheid van de Universiteit Utrecht als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie*, een ambt dat hij sinds oktober 1995 bekleedde. De reden voor zijn afscheid was zijnerzijds zeker een vrolijke: zij vloeiende voort uit zijn benoeming als gewoon hoogleraar Vrijtijdswetenschappen aan de Katholieke Universiteit Brabant. Ook de afscheidnemende instellingen - de Universiteit Utrecht en Cultuurnetwerk Nederland - viel het afscheid niet al te zwaar, aangezien reeds een veelbelovende opvolger was aangetrokken in de persoon van Folkert Haanstra. Alle reden voor een feestelijk vaarwel en een goede aanleiding om vanuit verschillende perspectieven terug te kijken op de thema's en het gedachtegoed waaraan Knulst in zijn periode als bijzonder hoogleraar en in zijn werk als senior onderzoeker bij het Sociaal en Cultureel Planbureau zoveel aandacht heeft besteed. Dit gebeurde in de vorm van het symposium De Moede Muze waarin collega-wetenschappers en deelnemers, vanuit verschillende invalshoeken het werk van Knulst en de daarin aangeroerde thematiek belichtten.

Grensconflicten

Knulst maakte in 1996 zijn entree als bijzonder hoogleraar met de inaugurele rede De Milde Muze waarin hij de verschuivende en betwiste grenzen tussen canonieke kunst en het ruimere cultuurgebied verkende. Wat ooit kunst was, wordt eens triviaal en obsoleet. Wat sommigen voor authentiek houden, wijzen anderen af als onwaarachtig. En wat steeds als lichtzinnig of stompzinnig werd afgedaan, kan in een volgende periode tot kunst worden verheven. Niemand kan de grenzen rondom kunstuitingen trekken, zeker niet naar ieders zin en voor eeuwig en altijd. Toch hebben wij voor de dagelijkse oriëntatie, voor het onderwijs en voor het kunstbeleid behoefte aan althans vage omlijningsen. Knulst analyseerde in De Milde Muze de dynamiek van zulke grensconflicten en ontwaarde met name in het actuele overheidsbeleid een tendentie te snel de grenzen te laten vervagen, te weinig voorkeuren te willen uitspreken en aan ieder cultuuruiting een kunstzinnige kwalificatie - vaak bekroond met subsidie - te willen toekennen.

Doorgaand op het onderscheid tussen populaire en serieuze kunst, noemde Knulst tijdens het symposium De Moede Muze de jazz als een bekend voorbeeld van de wijze waarop een populaire muzieksoort deel gaat uitmaken van wat men serieuze muziek noemt. De jazzwereld heeft in de loop van de twintigste eeuw een corpus opgebouwd van klassiekers. Een

* De toenmalige naam van deze leerstoel. Tegenwoordig: Cultuureducatie en Cultuurparticipatie.

De auteurs van deze inleiding hebben gezamenlijk het symposium De Moede Muze georganiseerd en deze bundel geredigeerd. Wanya F. Kruyer verzorgde een verslag van de discussie waarvan delen zijn opgenomen in deze inleiding.

corpus waarbij, zoals bij elke hedendaagse kunstvorm, de grenzen voortdurend in beweging zijn. Eenzelfde ontwikkeling is te zien in de filmwereld, waar men het eens is over de klassiekers, maar ook heftig gedebatteerd wordt over nieuwe klassiekers en over films die de tand des tijds niet hebben doorstaan. Per generatie worden een, twee of drie nieuwe kunstvormen op de culturele agenda geplaatst. Nu zijn we er getuige van dat er in de wereld van de popmuziek een klassieke popcanon aan het ontstaan is. Andere cultuuruitingen slijten weg. Dit is een gezonde ontwikkeling, aldus de terugtrekkende hoogleraar. Nederland kende heftige jaren zestig en zeventig waarin verschillende culturele uitingen werden genomineerd voor de culturele canon, zo vervolgde Knulst. Bijvoorbeeld kinderexpressie: in de jaren zestig gingen stemmen op om kindertekeningen museale status te geven. In de jaren daarna ontdekten neomarxisten dat arbeiders hun eigen kunst hadden. Zij werden gevolgd door de feministische en zwarte emancipatiebewegingen die ook hun eigen kunst claimden. Terugblikkend op deze periode zei Knulst: 'Soms gaat het te snel en struikelen de ontwikkelingen over elkaar heen. Als teveel tegelijkertijd wordt gecanoniseerd, ontbreekt de tijd om te bezien wat de moeite waard is om over te dragen.'

Chippendales

Op de vraag wie een bepalende stem heeft aangaande de inhoud van de canon en wie uitmaakt wat kan worden afgeschreven, antwoordde Knulst: 'In onze cultureel pluriforme samenleving is het moeilijk scherpe scheidslijnen aan te brengen tussen kern en marges van een culturele canon. Maar dat betekent geenszins, dat die discussie niet moet plaatsvinden. De overheid gaat te snel discussie over de inhoud uit de weg.'¹ Als voorbeeld noemde hij de museumwereld waarin grenzen zo vloeiend worden dat de kern uit het zicht verdwijnt. Het is de vraag, zei hij, of een minister een museum voor oudheden moet steunen waarin een tentoonstelling over Asterix wordt georganiseerd of paal en perk moet stellen aan de drang tot het creëren van eigen oudheden, zoals in het museum Flevopolder lijkt te gebeuren. Knulst benadrukte dat het onderwijs veel meer ruimte heeft om de grenzen te verkennen van wat gerespecteerde kunst is dan een subsidiërende staatssecretaris. Een discussiant wierp de vraag op of het in de overdracht van kunst en cultuur niet in de eerste plaats gaat om het leren kijken en dat kunnen verwoorden. Als voorbeeld werd genoemd de klas die leerde reflecteren op zowel een bezoek aan een symfonieorkest als op een bezoek aan de Chippendales. Knulst: 'Over alles is een kunsthistorische beschouwing te houden. Maar de vraag is of dit aangeleerd kan worden in een of twee jaar onderwijs. In het voorbeeld met de Chippendales zou ik kiezen voor een vergelijking met klassiek ballet.'

Culturele en Kunstzinnige Vorming

Het in het voortgezet onderwijs nieuw ingevoerde vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) is noodzakelijkerwijs een compromis tussen gecanoniseerde kunst en de geniale pedagogische inval. Een discussiant haakte hierop in door naar de effectiviteit van CKV te vragen. Is meetbare kunstpedagogie te combineren met deze geniale invallen? Knulst betwijfelt dit ten zeerste. Een werkvorm als resultaat van zo'n inval kan op een bepaald moment op een bepaalde plaats buitengewoon goed werken, maar is niet of nauwelijks overdraagbaar. Knulst pleitte ervoor dat gecanoniseerde kunst in al haar variëteiten en met haar intrinsieke openheid voor nieuwe ontwikkelingen richtlijn voor het onderwijs blijft. Om de canon van een bepaalde cultuurvorm toegankelijk te kunnen maken zal een begrippenapparaat moeten worden ontwikkeld dat te vatten is in een lexicon, de woordenschat van een bepaalde taal. Dit proces van canonisering is te vergelijken met dat wat eerder heeft plaatsgevonden in de Nederlandse literatuur. Daar is een brede consensus ontstaan over wat tot de canon behoort en daar vindt over de in- en uitsluitingen een levendig debat plaats. Zo zijn we nu getuige van de canonisering van het werk van Harry Mulisch. Knulst ging nog een stap verder en zei dat het neerleggen van conventies in een lexicon ook vakgebieden als religie, gezondheid en veiligheid goede diensten heeft bewezen. Nu nog bedekken sommige docenten hun onzekerheid over wat tot een canon behoort en wat conventies en kernbegrippen op het bepaald gebied zijn met het weinig vruchtbaar gebleken advies 'zoek het zelf maar uit'.

Naar aanleiding van een reactie uit de zaal benadrukte Knulst dat een canon nooit een decreet kan zijn en dat een canon ook niet bepaalt wat wel en wat niet cultuur is. Het gaat om de consensus over wat tot de kern hoort van een bepaald gebied. Dat gebeurt in de praktijk vaak al. Zo zal niemand protesteren als Rembrandt en Picasso worden genoemd als behorend tot de canon van de beeldende kunst. Dat die consensus varieert in plaats en tijd en op verschillende manieren totstandkomt, gaf Knulst aan met voorbeelden uit de cultuurhistorische ontwikkeling in omliggende landen. In Nederland bepaalde de protestants-christelijke burgerij de grenzen van wat gerespecteerd werd; later kwamen daar andere groepen bij. In een klassebewuste maatschappij als het Verenigd Koninkrijk ging de discussie veel meer over wat tot de hogere en wat tot de lagere kunst behoorde en in een centralistisch bestuurd land als Frankrijk (waar bovendien het rooms-katholieke geloof in elk geval tot voor kort een sterke invloed uitoefende) komt de consensus weer op geheel andere wijze tot stand. Het zou interessant zijn om na te gaan hoe in verzuilde landen als Nederland, België en deels Duitsland omgegaan wordt met culturele diversiteit in vergelijking met landen die centralistisch worden bestuurd, een sterke klasse- of standenhiërarchie kennen of waar een bepaalde godsdienst sterk domineert.

Knulst als centraal station

Knulsts leeropdracht als bijzonder hoogleraar was de relatie te onderzoeken en te onderwijzen tussen culturele educatie, zoals deze binnen en buiten het onderwijs plaatsvindt, en culturele participatie. Op dit punt heeft hij veelvuldig publicaties het licht doen zien, zowel voor als gedurende de periode van het bijzonder hoogleraarschap. Onderdeel van het afscheid werd daarom een symposium waarin collega-wetenschappers de door Knulst aangedragen thematieken uitdiepten en hem daarbij zo mogelijk van repliek dienden. Het overtuigende getuigenis van de veelzijdigheid van Wim Knulst is dat de deelnemers aan het symposium uit een kring van universiteiten, disciplines en faculteiten afkomstig zijn en daarnaast een grote variëteit aan benadering tentoonspreiden. Dat laat zien dat zijn werk niet alleen in brede kring ontvangen en verstaan wordt, maar ook dat hij functioneerde en functioneert als een centraal station tussen academische sporen en daarmee zijn plaats als hoogleraar op bijzondere wijze waarmaakte. De bijdragen aan deze bundel zijn bewerkte bijdragen aan het symposium.

Zoals het symposium zelf, opent de bundel met een bijdrage van de muziekhistoricus Jozef Vos, verbonden aan de Faculteit Letteren van de Universiteit Utrecht, die eerder met Knulst samenwerkte bij het totstandkomen van Vos' grote historische studie *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunst* (1999). Met zijn bijdrage 'De overspelige muze' zitten we al meteen midden in de thematiek die Knulst aansneed in zijn oratie. Vos neemt ons mee naar het begin van de negentiende eeuw, toen belangrijke wissels werden gezet bij de institutionalisering van het vaderlandse muziekleven, binnen en buiten het onderwijs. Hij herinnert ons er indringend aan bij beschouwingen over kunsteducatie en cultuurparticipatie het historisch perspectief nooit uit het oog te verliezen. Wat baat het inzichten te verwerven in de demografische achtergronden van actieve cultuurparticipanten (zoals veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek doet) en niets te weten over de historische genese van de koppelingen tussen onderwijs en kunst en tussen kunst en vrijetijdsbesteding? Bekeken vanuit historisch perspectief is Knulsts milde muze in feite een overspelige muze, eentje die zich nooit heeft gehouden aan grenzen van kunstdisciplines en vastgelegde canons.

Kwaliteitsmaatstaven

Met Lutgard Mutsaers bijdrage 'De onvermoeibare muze' blijven we bij de muziek, verschuiven we van tijdperk en toonsoort, maar horen we toch ook dezelfde grondtonen. Als contemporain muziekwetenschapper, verbonden aan de Vakgroep Muziekwetenschappen van de Universiteit Utrecht en de Opleiding Kunst & Kunstbeleid van de Rijksuniversiteit Groningen, vraagt Mutsaers zich af hoe kwaliteitsmaatstaven worden aangelegd binnen

genres van populaire muziek. Het in wetenschap en maatschappelijke discussies gangbare onderscheid tussen populair en serieus dient ter discussie te worden gesteld, en liefst in zijn geheel overboord te worden gezet, niet alleen omdat het ontmaskerd kan en moet worden als ideologische ballast, maar bovenal omdat het geen recht doet aan de authentieke esthetische beginselen die binnen genres populaire kunst kunnen worden onderscheiden. Populariteit van kunstvormen is geen absoluut gegeven, maar altijd tijdgebonden en cultuurbepaald. Populaire kunstvormen kunnen zoals andere kunstvormen esthetisch worden geanalyseerd en zijn het waard als zodanig over het voetlicht te worden gebracht. Populaire kunst is een onvermoeibare muze omdat zij zoveel mensen aanspreekt.

Hendrik Henrichs (cultuurhistoricus, Afdeling Geschiedenis/Cultuureducatie van de Universiteit Utrecht) was voor Knulst de gastheer bij zijn colleges die hij verzorgde ten behoeve van studenten van de letterenfaculteit. Henrichs benadert de problematiek van kunst en educatie op de bühne, door de analyse van een door een Marokkaanse cast onder regie van Gerrit Timmers uitgevoerde *Othello*. Waar Shakespeares stuk eigenlijk de grenzen van het canonieke heeft bereikt en volgens sommigen van het repertoire zou moeten worden afgevoerd, omdat zowel de ethnische als emancipatorische grenzen van de hedendaagse betaalmelijkheid zijn overschreden, blijkt het in de rolomkeringen van Timmer c.s. een verrassend emancipatoir en vrouwvriendelijk stuk. Kunsteducatie heeft haar krachtigste uitwerking niet wanneer zij de canons onderwijst, maar juist wanneer zij de grenzen van de canons opzoekt en ze van een andere kant laat zien.

Sociaal netwerk

Jos de Haan was gedurende jaren de naaste medewerker van Knulst bij het Sociaal en Cultureel Planbureau. Samen werkten zij aan de gezaghebbende serie studies over achtergronden van en ontwikkelingen in culturele publieken, getiteld *Het culturele draagvlak*. In de tijd van Knulsts periode als bijzonder hoogleraar verschenen vier delen: *Podia in een tijdperk van afstandsbediening*, *Het gedeelde erfgoed*, *De kunstzinnige burger* en *Het bereik van de kunsten*. In zijn bijdrage 'De muze te vriend' analyseert socioloog De Haan een factor die te zelden in de SCP-monografieën figureert, namelijk de rol die de sociale omgeving - anders dan die van het gezin van herkomst - speelt in de vorming van kunstzinnige belangstelling en het uiting daaraan geven door actieve cultuurparticipatie. Empirische gegevens duiden niettemin aan dat culturele participatie slechts zelden individueel plaatsvindt, maar vrijwel steeds in gezelschap van nabije vrienden, inclusief de levenspartner. Wie wil weten waarom mensen naar schouwburg en concertzaal komen, dient zich die vraag eigenlijk niet te stellen over een individuele persoon, maar over personen in hun sociaal verband. De Haan laat zien dat er een nauwe relatie bestaat tussen de culturele belang-

stelling in iemands sociale netwerk en de eigen cultuurparticipatie (natuurlijk is dit ook andersom het geval) en hoe deze invloed die van opleiding en gezin van herkomst in de schaduw stelt.

Folkert Haanstra (psycholoog en onderwijskundige, verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam) neemt de plaats in van Knulst als bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie. Hij geeft een voorproefje van zijn invulling van de thematiek van de leerstoel door de esthetische ontwikkelingen van jeugdigen nader in beeld te brengen, tegen de achtergrond van de wijzigende opvatting over kunst-educatie in het onderwijs. Haanstra beziet de musische activiteiten van scholieren (*school art*) als een kunstvorm met eigenstandige eigenschappen en waarden, waarin deze leerlingen hun cognitieve en expressieve mogelijkheden en beperkingen tot uiting brengen. Kunsteducatie in de praktijk, ook CKV, dient aan te sluiten bij de actuele kennis over de theorie van de kunstzinnige vermogens van jongeren in al hun levensfasen. De relatie met professionele kunstuitingen dient daarentegen kritisch herbezien te worden; men mag professionele criteria niet toepassen op de schoolse muze.

Televisiekijken

Gerbert Kraaykamp (socioloog, verbonden aan de Vakgroep Sociologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen) schreef samen met Wim Knulst de SCP-studie *Leesgewoonten* (1996), waarin de trends in lezen van de Nederlandse bevolking in de laatste vijftig jaar op een rij zijn gezet. Deze studie documenteerde de geleidelijke teruggang in het lezen van de bevolking, vooral als gevolg van de opkomst van geboortecohorten die met audiovisuele media zijn opgegroeid ('televisiegeneratie'). In zijn bijdrage in deze bundel neemt Kraaykamp deze these opnieuw op en wel via een directere meting dan via het cohort (de generatie) waarvan men deel uitmaakt. Niet of iemand in een bepaald jaar geboren is, maar hoeveel televisie men daadwerkelijk heeft gekeken in de jeugd, is beslissend voor de geldigheid van dit argument. Kraaykamp vergelijkt gegevens - retrospectief gemeten - over televisiekijken tijdens de socialisatieperiode met de invloed van leessocialisatie in het ouderlijk milieu en in het genoten onderwijs. Het resultaat is gemengd. Niet de frequentie van televisiekijken als zodanig werkt negatief uit op later leesgedrag, maar de inhoud van het kijkgedrag. Indien in de jeugd de voorkeur uitging naar populaire programma's is het effect negatief, maar belangstelling voor serieuze programma bevordert eerder de leesattitude later.

Harry Ganzeboom (hoogleraar sociologie), Ineke Nagel (promotieonderzoeker) en Marie-Louise Damen (student, nu promotieonderzoeker), zijn verbonden aan de capaciteitsgroep Sociologie van de Universiteit Utrecht, waar ook de bijzondere leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie gehuisvest is. Net zoals Kraaykamp accepteren ook zij het onderscheid

tussen populaire en serieuze cultuurvormen, dat door andere deelnemers aan het symposium juist zo werd bekritiseerd. Zoals Kraaykamp, maken ook zij aannemelijk dat het een vruchtbaar onderscheid is wanneer het gaat om de analyse van de effecten van kunsteducatie. In hun bijdrage besteden zij aandacht aan de voorlopers van het in 1999 ingevoerde schoolvak CKV. De auteurs rapporteren over de effecten van financiële ondersteuning die de leerlingen in een experimentsituatie ontvingen om hun bezoek aan culturele activiteiten mogelijk te maken. Het blijkt dat deze financiële maatregelen het beoogde effect sorteren (meer participatie) en dat ze dat specifiek doen voor bezoek aan serieuze cultuurvormen (klassiek concert, theater, museum, ballet) en niet aan populaire cultuurvormen (film, popmuziek en jeugdmanifestaties). Bovendien kunnen de auteurs al enig licht werpen op de mogelijke uitkomsten van het CKV-volgproject dat ze in samenwerking met Haanstra in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland vanaf 2000 uitvoeren. In hun in 1998-1999 verzamelde gegevens vinden zij voor schoolklassen die experimenteel aan CKV meededen een positief effect op culturele participatie.

Tot elkaar komen

Het zal de lezer van deze bundel duidelijk zijn dat de auteurs niet alleen een variëteit aan universiteiten, faculteiten en disciplines vertegenwoordigen, maar ook dat tussen hun bijdragen diepe kloven gapen. De diepste daarvan is zonder twijfel die tussen de geesteswetenschappelijke en de sociaal-wetenschappelijke bijdragen. Historische, kwalitatieve en normatieve gezichtspunten staan tegenover actuele, kwantitatieve en empirische argumenten. Niet deze tegenstellingen zijn echter opmerkelijk, zij bestaan alom en sinds vele jaren. Opmerkelijk is dat en hoe de bijdragen tot elkaar komen. Zij zijn alle verbonden met het veelzijdige werk en denken van Wim Knulst, die als onderzoeker en als intellectueel zulke kloven overbrugt.

De overspelige muze

Pleidooi voor de historische methode

Jozef Vos

Per Koninklijk Besluit van 28 november 1818 werden, in het kader van een grootscheepse reorganisatie van het leger, zeventien militaire muziekkorpsen opgericht.* Deze beslissing had verstrekkende gevolgen voor de ontwikkeling van het Nederlandse muziekleven. Van de zeventien kapelmeesters die werden aangetrokken, waren er twaalf Duitser. Ook een groot deel van de driehonderd uitvoerende muzikanten, die de eerste kern van de nieuwe korpsen vormden, kwam uit Duitsland. Veel van deze beroepsmuzikanten, die in het leger een schamele boterham verdienden, zwermden uit over het land om als muziekmeester wat bij te verdienen. Sommigen bouwden een zelfstandig bestaan op als privé-docent. De immigratie van deze Duitse musici had grote invloed op de inhoud en de praktijk van het Nederlandse muziekleven gedurende de negentiende eeuw. Volgens Eduard Reeser, de éminence grise van de Nederlandse muziekgeschiedenis, was deze Duitse oriëntatie zelfs 'lang niet ongevaarlijk'.** Hoe het ook zij, het Koninklijk Besluit van 1818 en zijn gevolgen mogen natuurlijk in geen enkel historisch overzicht over het cultuurbeleid ontbreken. In slechts weinig overzichten wordt er echter aan gerefereerd.*** Men heeft weliswaar oog voor de bescheiden kunstverzamelactiviteiten van Willem I en voor de stipendia ten behoeve van buitenlandse reizen aan enkele getalenteerde kunstenaars, maar dat de overheid in een andere sector meer dan driehonderd mensen betaalde om zich beroepsmatig aan muziek te wijden wordt over het hoofd gezien.

Betrappen

Bij cultuurbeleid zijn wij met onze twintigste- of eenentwintigste-eeuwse preoccupaties geneigd te denken aan Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen of OC&W, of voor het recente verleden ook aan CRM of WVC, maar niet aan het ministerie van Oorlog of Defensie. Je kunt erover twisten of je het KB van 1818 moet betitelen als een cultuurpolitieke daad, maar de gevolgen hebben zeker betrekking op dit terrein. Er bestaat immers een nauwe relatie met de oprichting van orkesten en muziekverenigingen en met particuliere muziekscholen, die vroeg of laat en met toenemend succes aanspraak maakten op financiële ondersteuning en zo de overheid uitdaagden om stelling te nemen. Met andere woorden: onze blik op het verleden wordt vertroebeld door de conventies van de eigen tijd. De muze houdt zich echter niet aan de afspraken die wij gemaakt dachten te hebben. Zij gedraagt zich overspelig en dwaalt soms door de sloppen en stegen van de geschiedenis. Het is de vraag of we haar daar ook kunnen betrappen.

* R. van Yperen, *De Nederlandse militaire muziek*. (Bussum 1966).

** E. Reeser, *Een eeuw Nederlandse muziek*. p. 15 (Amsterdam 1950).

*** Zoals deze referentie ook weer ontbreekt in het recente werk van R. Pots, *Cultuur, koningen en democraten. Overheid en cultuur in Nederland*. (Nijmegen 2000).

Eerste helft negentiende eeuw

Het thema van deze bijeenkomst betreft kunsteducatie en cultuurparticipatie. De laatste decennia is dit een terrein dat vooral door de sociale wetenschappen wordt onderzocht. Dit betekent onder meer dat het historisch ontwikkelingsperspectief, waarvan het belang overigens door weinig kunstsociologen zal worden ontkend, niet voorop staat. Ongetwijfeld heeft dit te maken met het feit dat kunsteducatie en cultuurparticipatie een thema vormen dat nauw gelieerd is aan hedendaags cultuurbeleid. De sociale wetenschappen dragen in dit opzicht een sterk instrumenteel karakter. De vraag is nu of de actuele probleemstellingen van de kunstsociologie ook relevant zijn voor het verleden en omgekeerd of historische bevindingen van belang kunnen zijn voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

Wanneer ik uitga van de representativiteit van de bijdragen aan dit symposium, dan concentreert het huidige onderzoek zich op de kunsteducatie in het basis- en het voortgezet onderwijs, op de conditionerende positie van het gezin en van het bredere sociale netwerk met betrekking tot cultuurparticipatie, en op de discrepantie tussen enerzijds 'serieuze' of 'elitaire' en anderzijds 'populaire' cultuur. Is er op deze terreinen een historische vergelijking mogelijk, bijvoorbeeld met de situatie in de eerste helft van de negentiende eeuw? Ik kies juist voor deze periode om twee redenen. Ten eerste was het gedachtegoed van de Verlichting zover doorgedrongen, dat voor het eerst in de geschiedenis gepoogd werd tot een systematische volksopvoeding te komen. Ten tweede had de zojuist totstandgekomen eenheidsstaat de voorwaarden geschapen voor centralisatie, schaalvergroting en integratie. De moderne samenleving kon beginnen.

De Bataafse onderwijshervorming van 1806 legde de basis voor een uniform lager onderwijs. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, die aanzienlijke invloed had op deze hervormingen, had weliswaar geadviseerd om een uurtje 'fraaije dichtstukken of gezangen' in het weekrooster op te nemen, maar in de uiteindelijke wetgeving was er geen sprake van verplichte of bijzondere aandacht voor de kunsten op de lagere school.* Uit onderzoek blijkt echter, dat veel schoolmeesters 's ochtends de lessen begonnen met een stichtelijk lied, zoals ze dat voorheen ook hadden gedaan. Soms werd er zelfs nog vaker gezongen. Verschillende bundels met schoolgezangen beleefden een aanzienlijk aantal herdrukken en men mag dus aannemen dat ze regelmatig werden gebruikt. Ook uit inspectierapporten van omstreeks 1840 blijkt dat er flink werd gezongen. Hoofdinspecteur Wijnbeek trof in Loevestein een laag en donker klaslokaal aan. Onder de schoorsteen werd een potje gekookt. Aan de zolderbalken hingen zijden spek, er lagen takkenbossen op de grond en alles zag er haveloos uit. De onderwijzer gebruikte een achterlijke onderwijsmethode, maar

* J. Vos, *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Pp. 23-24. (Nijmegen 1999).

er werd wél heel goed tweestemmig gezongen. Er was dus aandacht voor muziek op de lagere school, maar deze was in grote mate afhankelijk van de motivatie en de vaardigheden van de schoolmeester. Door het ontbreken van een wettelijke verplichting van muziekonderwijs werd er ook niet systematisch geïnspecteerd. De min of meer toevallige passages in bewaard gebleven inspectierapporten zijn in vergelijking met tegenwoordig dan ook bijzonder impressionistisch. Zo er al aandacht was voor kunst, dan ging het om zingen, misschien om schoonschrijven of om het voordragen van een versje. Het ontbreken van een wettelijke verplichting betekent ook dat er geen normen vastgelegd waren. Hoe moeten we de praktijk, zoals die in de toch al gebrekkige rapportages wordt geschetst, beoordelen of toetsen? Bovendien kan men voor deze periode nog nauwelijks spreken van een zelfstandig schoonheidsbegrip. Het *l'art pour l'art* moest nog worden uitgevonden. Schoonheid werd in neo-platoonse zin steeds gesecondeerd door waarheid en goedheid. Het ging niet alleen om een stichtelijke tekst, maar ook om de oefening met harmonieuze klanken en een ordelijk ritme, die zouden bijdragen aan de vorming van evenwichtige en gedisciplineerde mensen. Kunsteducatie in de huidige betekenis is hier eigenlijk dan ook een anachronisme.

Latijnse scholen

Voor het lager onderwijs geldt tenminste nog, dat het voor iedereen toegankelijk was. Ook al bestond er nog geen leerplicht, toch nam in de loop van de negentiende eeuw het schoolverzuim aanzienlijk af. Omstreeks 1850 bezocht zo'n 75 procent van de kinderen de school min of meer regelmatig. Voortgezet onderwijs in de zin zoals wij het kennen was slechts voor enkelen weggelegd. Toch mogen we het belang van de Latijnse scholen voor de klassieke vorming en voor de culturele continuïteit binnen de elite - en gezien hun machtspositie dus voor de hele samenleving - niet onderschatten. Voor het voortgezet onderwijs is in nog veel grotere mate dan voor het lager onderwijs sprake van gebrek aan inzicht in de representativiteit van de incidentele scholen waarover gegevens bekend zijn. Een vergelijkend onderzoek naar de aandacht voor de kunsten in het voortgezet onderwijs, naar de inhoud en de overdrachtmethoden, en naar de effecten ervan ontbreekt. En ook hier worden we geconfronteerd met begripsproblematiek. Wat bijvoorbeeld te doen met het vak 'welsprekendheid'?

Verplaatsen we onze aandacht naar overdrachtssituaties buiten het onderwijs dan komen we zo mogelijk in nog grotere problemen. Het aantal beschrijvingen van de kunstzinnige activiteiten en van het artistieke peil van de bevolking is weliswaar overvloedig, maar zonder twijfel ook bijzonder eenzijdig. Ik wil u een indruk daarvan niet onthouden, met dien verstande dat het hier nog gaat om een gematigd oordeel. In een rapport over de stoffelijke

en zedelijke toestand van de plattelandsbevolking in Overijssel uit 1851 staat een paragraaf 'over het schoonheidsgevoel'.*

'In de meeste boeren huizen ziet men ook eenige schilderijen aan den wand hangen, die den verloren zoon, als eenen Haagschen jonker, voorstellen, (...) of wel Robinson Crusoë in de schapenvacht, of Genoveva met de hinde. Wanstaltige figuren, die niet strekken kunnen om eenige goede denkbeelden in den mensch op te wekken of iets tot zijne smaak bij te dragen, en die waarlijk onzen tijd onwaardig zijn, waarin teekenen graveerkunst zulke schoone en goedkoope voortbrengselen leveren. [...] Buiten (...) vindt men dikwijls eenen vogel, als: eene kanarie, die den nachtegaalslag slaat, een' goudvink, die de wijze van psalm 36 of 118 fluit, eenen gietelink of zwarte merl, die het Wilhelmus, Hop Mariannetje of Al is ons Prinsje nog zoo klein heel aardig fluiten. Hier en daar vind men ook goudvisschen in flessen.'

Het is duidelijk dat het hier gaat om een waarneming waarvan de gekleurdheid weinig onderdoet voor die van de goudvissen waarnaar ze verwijst. Ze illustreert de perceptie van een fatsoenlijk burger, die zijn eigen verfijnde en ingetogen schoonheidsgevoel niet alleen als vanzelfsprekende maatstaf neemt, maar ook ten voorbeeld stelt aan de 'minder beschaafde' standen. Dit soort beschrijvingen zegt dan ook vooral iets over de smaak van de burgerij. Het zegt bovendien iets over cultuur als strategisch concept, over de behoefte om op te voeden en over de wortels van de hedendaagse kunsteducatie. Het zegt echter veel minder over de esthetische beleving en de kunstzinnige praktijken van die zogenaamd onbeschaafde standen zelf. Je kunt er wel uit afleiden dat er ook in de negentiende eeuw sprake was van een pluriforme cultuur, waarbij de tweedeling in elitair-populair of een variant daarvan wel erg beperkt is.

Wat weten we eigenlijk wél over kunsteducatie en cultuurparticipatie in het verleden? De overgeleverde gegevens zijn noch in kwantiteit, noch in kwaliteit vergelijkbaar met de overvloed en gedetailleerdheid van data die voor het heden ter beschikking staan. Dit heeft uiteraard gevolgen voor de te hanteren methoden van onderzoek. Zo is op basis van boedelinventarissen berekend, dat op het hoogtepunt van de Gouden Eeuw in circa negentig procent van de Hollandse huishoudens tenminste één schilderij aanwezig was, veelal een bijbelse voorstelling en natuurlijk doorgaans geen meesterstuk.** In de achttiende eeuw nam dit hoge percentage echter snel af en hoe de verspreiding in de negentiende eeuw was,

* J. Zeehuisen, Statistieke bijdrage tot de kennis van den stoffelijken en zedelijken toestand van de landbouwende klasse in het kwartier van Salland, provincie Overijssel. *Tijdschrift voor Staathuishoudkunde en Statistiek*, 6 (1851), pp. 375-408 (hier 405); herdrukt in J.L. van Zanden, *Den zedelijken en materiëlen toestand der arbeidende bevolking ten plattelande. Een reeks rapporten uit 1851*. (Groningen 1991).

** W. Frijhoff en M. Spiess, *1650 Bevochten eendracht. Nederlandse cultuur in Europese context*. p. 496 (Den Haag 1999).

weten we niet. Over leesactiviteiten weten we iets meer, onder andere dankzij bewaard gebleven administraties van boekhandels.* In de eerste helft van de negentiende eeuw was de aanschaf van boeken in de midden- en hogere groepen van de provinciesteden een normaal verschijnsel. Geliefd waren vooral godsdienstige en stichtelijke lectuur. Meer literaire werken zoals romans en verhalenbundels omvatten nog geen tien procent van de aanschaf. Van groot belang in deze periode is de opkomst van leesgezelschappen als nieuwe vorm van culturele transmissie.

Culturele genootschappen

Vandaar komen we al snel op andere culturele genootschappen die in deze tijd ontstaan, zoals muziek-, zang- en toneelverenigingen.** Deze clubs zijn van niet te onderschatten betekenis, omdat in deze verenigingen het element van de culturele autonomie bijzonder sterk aanwezig was en is. Het verenigingsleven is - zeker in de hoogtijdagen van de verzui-ling - wel omschreven als de ruggengraat van de samenleving. Het belang van deze kernen van sociale cohesie is onmiskenbaar en in dit verband kan de kunstzinnige praktijk dan ook niet worden geïsoleerd van zijn sociale context en betekenis. Daarnaast zijn er echter ook andere verenigingen, bijvoorbeeld sportclubs. Richten we ons echter vooral op het aspect van de sociabiliteit, dan verwijderd de vraagstelling zich nog verder van het zuiver kunstzinnige: waarom immers kiest de een voor het lidmaatschap van een voetbalclub en de ander voor een zangvereniging?

Laten we ons beperken tot de culturele verenigingen. Het onderzoek staat nog in de kinderschoenen. Het kost alleen al de grootste moeite om de meest elementaire kwantitatieve en structurele gegevens bijeen te sprokkelen. Hoeveel verenigingen waren er, hoe groot waren ze en waren ze gevestigd in de stad of op het platteland? Wie waren de leden, hoe oud waren ze, van welk geslacht en wat was hun sociale achtergrond en opleiding? Voor de statistische gegevens van de tegenwoordige tijd hoeven we binnenkort zelfs niet meer naar de bibliotheek. Internet en cd-rom verschaffen ons de meest gedetailleerde kwantitatieve informatie over het culturele leven. Het verzamelen van enigszins vergelijkbaar materiaal voor het verleden is een monnikenwerk én een heidens karwei met methodologische voetan-

* P. Hoftijzer, Leesonderzoek in Nederland over de periode 1700-1850. Een stand van onderzoek, in *Bladeren in andermans hoofd. Over lezers en leescultuur.* (Nijmegen 1996).

** Zie onder meer: R. Fassaert, Vereniging en verandering. Een verkenning van het verschijnsel 'vereniging' in het algemeen en de blaasmuziek in het bijzonder. *Volkskundig Bulletin* 13 (1987), pp. 59-120; idem, 'Aangename uitspanningen en het genot der burgerlijke relatien'. Op zoek naar de vroegste sporen van de blaasmuziekvereniging in Nederland. *Volkskundig Bulletin* 15 (1989), pp. 148-176; J. Vos, De historische studie van koorzang en zangverenigingen in Nederland, *Muziek & Wetenschap* 4 (1994) 209-226; idem, Twee eeuwen Nederlands koorwezen (I en II), *Toonkunst-Nieuws* (1999) nr. 131, 34-40; nr. 132, 5-10; W. van den Berg en A. de Bruijn, Negentiende-eeuwse rederijkerskamers, een inventarisatie, *De Negentiende Eeuw* 16 (1992) 163-184; O. Westers, Over eenvoudscultus, mode en hoogdravendheid. Rederijkerskamers en Nutsdepartementen in de negentiende eeuw, *Tijdschrift voor sociale geschiedenis* 26 (2000) 25-24.

gels en klemmen. Toch zou ik willen pleiten voor meer aandacht voor historisch onderzoek naar de geschiedenis van culturele verenigingen. In de eerste plaats vanuit een pragmatisch oogpunt. Natuurlijk dekken ook verenigingen niet de gehele bevolking en ze vertegenwoordigen slechts een specifieke vorm van cultuurparticipatie en -overdracht, maar ze hebben wel behoorlijk wat archieven nagelaten. We zullen onze informatie toch ergens vandaan moeten halen. Dit biedt - en dit in de tweede plaats - ook een zeker voordeel. Door de betrekkelijke schaarste en de aard van het archiefmateriaal worden we gedwongen tot een heel ander soort onderzoek dan de min of meer gestandaardiseerde enquêtering. We komen tot invalshoeken waaraan we vanuit onze hedendaagse optiek misschien niet zo gauw gedacht zouden hebben.

Zo is het bijvoorbeeld opvallend hoe sterk het competitie-element naar voren komt in de archieven van muziek- en zangverenigingen. De deelname aan muziekconcoursen behoorde tot de belangrijkste richtpunten van het verenigingsleven.* In de elitaire esthetiek werd het concourswezen lange tijd verfoeid omdat men het vulgair vond. Elke associatie van verheven schoonheid met rivaliteit was verwerpelijk. Hoogstens werd een individueel muzikaal talent gelauwerd in de klassieke pythische traditie. Het interessante is, dat - in weerwil van de wens van veel bestuurders - de gewone verenigingsleden zich weinig aantrokken van dit normatieve ideaal. Het competitie-element werd in de loop van de eeuw zo sterk, dat omstreeks 1900 zelfs de hele organisatiestructuur van de bond van christelijke zangverenigingen onder druk van de leden werd aangepast aan de langzaam gegroeide traditie van regionale concoursen. We vinden in de archieven dus belangrijke aanwijzingen met betrekking tot de culturele zelfbeschikking van bepaalde groepen. Ik zou in dit verband ook willen verwijzen naar de 'bokken' en de 'geiten' van Thorn.** Deze schitterende film geeft een indringend beeld van de twee rivaliserende harmonieorkesten in dit Limburgse plaatsje, die elkaar opzwepen tot een bijzonder hoog muzikaal niveau. Beide orkesten behoren op hun terrein tot de beste van de wereld. Deze documentaire is bijna een antropologische studie van een schijnbaar gespleten dorpsgemeenschap, waarvan het bloeiende culturele leven voor een groot deel is gestructureerd langs de demarcatielijnen van de twee orkesten. De rivaliteit is groot, maar tegelijkertijd bron en uiting van een bijzondere culturele en sociale dynamiek.

We hebben inmiddels een behoorlijk overzicht van en inzicht in de opvattingen, de motivatie en de legitimatie van de kunsteducatie. Daarentegen zijn de praktijken van overdracht en toe-eigening van cultuurparticipatie in de negentiende en een belangrijk deel van de twintigste eeuw nog nauwelijks onderzocht. De resultaten van het onderzoek zijn afhankelijk

* J. Vos, Nationale kunst en lokale sociabiliteit: de Nederlandse mannenzangverenigingen in de negentiende eeuw, *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 112 (1997) 364-381.

** H. Heinen, *Bokken en geiten*. NPS-documentaire 1999.

van de beschikbaarheid van gegevens. Erg interessant in dit verband is het recente onderzoek naar het negentiende-eeuwse theaterpubliek, in het bijzonder in Rotterdam.*

Op basis van de kaartverkoop is inmiddels aangetoond, dat er geen sprake was van een verval, zoals lang werd aangenomen. De prosopografische analyse van abonnementsbestanden is bijzonder arbeidsintensief, maar levert belangrijke informatie op over de maatschappelijke achtergrond van het publiek, die weer kan worden gekoppeld aan de inhoud van het gespeelde repertoire.

Deze methode veronderstelt echter de overlevering van een omvangrijke administratie. In het geval van professionele gezelschappen en schouwburgen is deze vaker en vollediger bewaard gebleven dan bij de amateurverenigingen. Daarbij zullen we onze methode vaker aan moeten passen aan de bijzondere aard van de gegevens. In de archieven van culturele verenigingen vinden we bijvoorbeeld allerlei informatie over het interne functioneren van de vereniging, over repertoirekeuze, over de moeizame pogingen tot verandering daarvan en over de verknochtheid van de leden aan wat ze al kenden. We vinden gegevens over repetities en uitvoeringen, maar ook over revues en bonte avonden. De waarde van deze archieven is vooral gelegen in de documentatie van het bijzondere. Natuurlijk moeten we ons steeds blijven afvragen hoe gewichtig, relevant en representatief deze bijzonderheden zijn. Hun bestudering kan echter zeker bijdragen aan de formulering van alternatieve invalshoeken en aan het belichten van aspecten die gemakkelijk aan onze aandacht ontsnappen. Wanneer we kunsteducatie en cultuurparticipatie uitsluitend bestuderen vanuit het perspectief van het cultuurbeleid en van centraal geformuleerde kwaliteitseisen, dan lopen we het gevaar een omvangrijk terrein van cultuuroverdracht uit het oog te verliezen. Een bijdrage vanuit de geschiedschrijving lijkt me waardevol, niet alleen omdat ze een al te eenzijdige oriëntatie op het beleid kan relativiseren, maar ook omdat ze tot nuttige inzichten juist ten dienste van dat beleid kan leiden. Kwantificerend onderzoek naar kunsteducatie en cultuurparticipatie is vaak nogal monolithisch in die zin, dat het weliswaar verschillen tussen de disciplines registreert, maar ze zelden verklaart. Waarom vormen bijvoorbeeld de muziekverenigingen tweederde van het totale aantal culturele verenigingen en alle andere disciplines samen (dus) niet meer dan eenderde? Waarom geldt voor de aantallen cursisten bij centra voor de kunsten ongeveer eenzelfde verdeling? De muze houdt zich blijkbaar niet aan een keurige verdeling van gelijkwaardige kunstvakken. Inzicht in het functioneren van de kunst zelf is hier onontbeerlijk. Ik vermoed dat een verklaring voor de dominante positie van de muziek niet zonder een bijdrage van de historische methode kan. Mogelijk kan ze ook mede een verhelderend licht werpen op de betrekkelijke marginaliteit van de kunstvakken in

* H. Gras en Ph. Franses, 'Toneelverval getoetst. Een statistische analyse van het theaterbezoek te Rotterdam in de eerste helft van de negentiende eeuw', *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis* 24 (1998) 255-292; H. Gras, 'Interne verdeeldheid'. Het onderzoek naar de smaak van het toneelpubliek in de negentiende eeuw', *De Negentiende Eeuw* 24 (2000) 81-93.

het onderwijs, op de conditionerende betekenis van ouders, gezin en sociale omgeving voor de kunsteducatie en op de taaië eenkennigheid van de esthetiek.

De kunst zelf

Wezenlijker dan de thematische selectiviteit van veel participatieonderzoek is het nagenoeg ontbreken van de betekenis van de kunst zelf. Natuurlijk is er belangrijke vooruitgang geboekt met bijvoorbeeld het in kaart brengen van de invloeden van het ouderlijk milieu en van ruimere sociale netwerken op cultuurdeelname. Onder de uiteenlopende determinanten mist men echter de invloed van kunstwerken. We weten nu tamelijk nauwkeurig langs welke wegen het contact met kunst totstandkomt, maar van die kunst zelf lijkt geen enkele aantrekkingskracht uit te gaan. Men gaat naar een concert of tentoonstelling omdat de ouders dat doen, omdat men wordt gestimuleerd door een docent, omdat men wordt meegesleept door een vriend of vriendin, maar nooit om hetgeen men er hoort, ziet of voelt. Spelen de fascinatie of de waardering voor het kunstwerk zelf dan geen enkele rol, of is er telkens en telkens weer een stimulans van ouder, docent of vriend nodig? En hoe zit het eigenlijk met deze culturele mentoren? Waardoor of door wie worden zij steeds weer gestimuleerd? Hebben we hier te maken met een cultuurhistorisch perpetuum mobile? In de historische benadering van de kunsten is vaak juist het omgekeerde het geval. Hier staan doorgaans vorm en inhoud van de kunst centraal. Het kader wordt gevormd door ideeënhistorische stromingen en de sociaalkwantitatieve representativiteit krijgt nauwelijks aandacht. Ook hier gaat het onderzoek naar participatie meestal niet verder dan een registratie van het contact met de kunst. De aard van dat contact, de omgang met de kunst zelf, blijft meestal onbesproken en lijkt nauwelijks een rol te spelen. Men zou dan ook kunnen stellen, dat naast het kwantificerende onderzoek en naast de conventionele kunstgeschiedenis de studie naar culturele praktijken, naar de concrete wijzen waarop het proces van overdracht en toe-eigening van artistieke normen en waarden zich voltrekt meer aandacht verdient. Een eenvoudig productie-distributie-consumptie/receptie-model lijkt hier niet toereikend, omdat het teveel een eenrichtingsverkeer suggereert. In de praktijk blijkt artistieke kwaliteit onderhandelbaar, veranderlijk en pluriform. Ik zou meer nadruk willen leggen op het belang van de handelingen, waarin de kunst betekenis krijgt, voor de voortgang van actieve en receptieve cultuurdeelname. Het gaat om de vraag: wat doen mensen met kunst en wat doet kunst met mensen?

De onvermoeibare muze

Onderscheid en kwaliteit in populaire kunstvormen

Lutgard Mutsaers

In 1951 werd de figuur Schroeder geïntroduceerd in de Amerikaanse krantenstrip *The Peanuts* van Charles Schulz, die daarmee in 1950 was begonnen. Peanuts betekent onbetekend, klein, weinig. Schulz' figuren - afgezien van de hond Snoopy - allen kinderen, zijn echter vroegwijs, middelpunt van hun eigen wereld en zeer filosofisch ingesteld. Schroeder is introvert en wil vooral door iedereen met rust gelaten worden. Hij is vergroeid met zijn baby grand en Beethoven is zijn held. Daarmee kwam de grootste naam van de klassieke muziek de wereld van de korte strip binnen.

Roll over Beethoven

'Roll over Beethoven' van Chuck Berry ging in juni 1956 wellicht aan Schroeder, maar niet aan de rest van de wereld voorbij. Er kwam een generatie in beweging. De culturele stijging van de stripkunst ging ongeveer gelijk op met die van de popmuziek. In 1962 organiseerde Sandberg in het Stedelijk Museum in Amsterdam een striptentoonstelling; dat was een pioniersdaad. In 1963 sprak de muziekcriticus van de Britse *Times* William Mann over Paul McCartney en John Lennon van The Beatles als belangrijke eigentijdse componisten. Vier jaar later maakten zij hun kunststatement, de LP *Sergeant Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Eveneens in 1967 markeerde de Parijse tentoonstelling *La Bande Dessinée* van Pierre Couberrie de consolidatie van de cartoon- en stripkunst als eigentijdse beeldende kunstvorm.*

Vandaag de dag zit de generatie van de strip en de popmuziek op de hoogste posten. Het oplossen van het huwelijksprobleem van kunst en commercie met de media als derde wiel aan de wagen is haar grootste uitdaging in kritiek, beleid en onderwijs. De professionele discussie over kwaliteit en onderscheid informeert deze generatie, terwijl zij zich tegelijkertijd losmaakt van uit de negentiende eeuw overgeleverde en mede daarom zo hardnekkige kunstcriteria op het gebied van originaliteit, uniciteit en authenticiteit. We zitten momenteel midden in de overgangsfase, waarin behoudende en vernieuwende krachten het tegen elkaar opnemen, terwijl de nieuwe generatie makers en gebruikers zich al niets meer aantrekt van dit gevecht. Toch heeft iedereen van jong tot oud op een of andere manier met dit strijdperk te maken. Het gaat immers uiteindelijk om subsidies, om aanbod, om de weg die de cultuurbeleidsmakers opwillen in een maatschappij die er de laatste kwart eeuw zo anders uit is gaan zien.

Goed en goedverkopend waren in de jaren zestig synoniem. Er was immers een groot

publiek van kritische, hoogopgeleide jongeren met geld op zak. In alle kunstwerelden werden nieuwe formaten van presentatie uitgetoet. Multimedia was een toverwoord, kunst moest voor iedereen toegankelijk zijn, letterlijk en figuurlijk. Tegelijkertijd kregen populaire kunsten als popmuziek en film ook pretentieuze kunstneigingen, die op den duur leidden tot elitaire clusters binnen die kunstvormen.* Dat maakte de discussie 'hoge cultuur' versus 'lage cultuur' nog troebeler dan zij al was.

Het is nodig om de traditionele hiërarchie van de kunstvormen volledig los te laten om in te kunnen zien dat kwaliteit en originaliteit staan tegenover het uitmelken van een formule, *ongeacht* de kunstvorm. Alle kunstvormen kennen hun eigen esthetische systemen. Met andere woorden, er bestaat ook 'goed' en 'slecht', 'origineel' en 'namaak', 'verrassing' en 'voorspelbaarheid' *binnen* de populaire kunstvormen.

Volksverheffers en kunstpauzen

Het kunstmatige ravijn tussen elite- en populaire kunstvormen was in de negentiende eeuw gegraven door volksverheffers en kunstpauzen. Hun vijand was de ongepolijste directe expressie van wat dan ook en van iedereen die niet tot de geschoolde, gediplomeerde, academisch erkende kunstkringen behoorde. Met de komst van de massamedia in de twintigste eeuw kregen zij er een nieuwe vijand bij. Zij verketterden de grammofoon, de cinema en de radio alsof het niet slechts doorgeefluiken waren, maar het kwaad zelf. Zo kon het heel gemakkelijk gebeuren dat de inhoud van de populaire kunstvormen zonder onderscheid werd afgedaan als zijnde platvloers, niet vernieuwend en de aandacht van de ontwikkelde mens niet waard.**

Inmiddels maakten de nieuwe media en de populaire kunstvormen eigen ontwikkelingen door. Artistiek gezien werd in de muziek en de dans de rol en invloed van de Afro-Amerikaanse cultuur in de loop van de twintigste eeuw steeds prominenter. Europese kringen van wetenschap, kunst en kunstkritiek identificeerden deze ontwikkeling tijdens het interbellum als wezenlijk bedreigend voor de oude cultuur van het avondland. In de jaren dertig leidde dit in Duitsland tot het verbod op jazz. Na de Tweede Wereldoorlog ging dit anti-Amerikaanse gedachtegoed niet automatisch failliet. Integendeel, restanten van de 'angst voor het (Amerikaanse) onbeschaafde' zijn nog altijd waar te nemen.

Iedereen praat tegenwoordig van kroeg tot internet spontaan mee over de drieëenheid cultuur, media en populaire kunstvormen. Het publiek is een *actief* publiek. *Peer groups* lij-

* Tijdens mijn lezing gaf ik als voorbeeld uit de popmuziek een fragment van het nummer 'Sunburn' van de Britse groep Muse van de cd *Showbiz* op het label Taste Media (1999) en zette daar het onpretentieuze nummer 'I'm A Believer' van The Monkees uit 1966 tegenover; beide kwalitatief hoogstaande stukken muziek.

** Henry Raynor (1976) 'The Great Schism' in *Music and Society since 1815* (Barney & Jenkins).

ken nog de enige sturende factor bij culturele keuzen te zijn, en zelfs dit wordt vaak verkapt als individualiteit. Iedereen is deskundig als het gaat om *beleving*, of het nu populaire cultuur, het weer of de politiek betreft. Maar zoals er meteorologen en politicologen zijn, zijn er ook wetenschappers die zich over de inhoud, de productie, distributie en receptie van de populaire kunstvormen buigen. Dit soort onderzoek is voor beleidsmakers en educatoren in het veld zelfs urgent geworden, sinds Paars II de invoering van CKV in het voortgezet onderwijs heeft bewerkstelligd. De populaire kunsten zijn geïntegreerd in dat programma opgenomen.

Naast de voortdurend noodzakelijke reflectie op de gevolgen van reeds vastgesteld meerjarenbeleid voor de nieuwe generaties, willen onderzoekers, zowel in de sociale wetenschappen als de kunst disciplines, ook actief kunnen bijdragen aan beleidsbepaling. Alvorens geïnformeerde aanbevelingen te kunnen doen aan de subsidiërende overheid, fondsen en de kunstvelden, zouden wetenschappers intensiever en objectiever moeten kijken naar de populaire kunstvormen zelf.

Misverstanden

Met name de kunstwetenschappen vertonen nog altijd (restanten van) cultuurpessimistische trekken.* Zo vingen de CKV-ontwikkelaars de populaire-kunstenvariant van dit programma onder de noemer 'massacultuur'. Deze typerende term uit de jaren twintig en dertig van de twintigste eeuw, verwijzend naar de elite-angst voor de 'opstand der horden' met behulp van destijds nieuwe media, kan anno 2000 niet meer met fatsoen gehanteerd worden. Beleidspersonen die zich op die wetenschappen oriënteren, kennen misschien de historische achtergronden van die discussies niet, maar de kunstwetenschappen zelf zijn het aan de maatschappij verplicht om bij de tijd te komen. Het opruimen van misverstanden over populariteit is daarbij een noodzakelijke stap. Ik zal enkele algemene en enkele op muziek toegespitste voorbeelden geven van zulke misverstanden, die de hedendaagse discussie vaak nodeloos vertroebelen.

- *'Populaire kunstvormen zijn van en voor het gewone (laagopgeleide) volk.'* Populair is niet synoniem met 'volks', hoewel de etymologie dat wel doet vermoeden. Bepaalde (genres van) kunstvormen worden via de massamedia verspreid en hebben dus een potentieel groot publiek dat principieel niet klassegebonden is. De media zijn voor deze kunstvormen geen toevallige of bijkomstige vehikels, maar doelgerichte instrumenten. Populair houdt dus in: voor het grootst mogelijke publiek geproduceerd. Populaire muziek kan zich wel gaan gedragen als een nieuw soort volksmuziek, denk bijvoorbeeld aan schla-

* 'Cultuurpessimisme is de goedkoopste en naaste vorm van elitevorming', aldus Henk van Os in het VPRO-programma Zomergasten (20 augustus 2000).

germuziek. Andersom kan volksmuziek in aangepaste (media)vorm populaire muziek worden, denk bijvoorbeeld aan de blues.

- *'Populaire muziek is een genre.'*

De van origine Anglo-Amerikaanse vakterm *popular music* was en is de gangbare naam van het eindeloos reproduceerbare product van de muziekindustrie. In eerste instantie was dat bladmuziek van songs met eenvoudige instrumentale begeleiding, die nadrukkelijk geproduceerd werden met het oog op een groot publiek. Dat was met wat goede wil een genre te noemen. Na 1925 werd de geluidsdrager een belangrijk vehikel van popular music. Dat had te maken met technische verbeteringen op productieniveau en op afspeelniveau. In de loop van de jaren vijftig verdrong de geluidsdrager de bladmuziek definitief. In de dominante musicologische opvatting was en bleef populaire muziek een genre, iets dat herkenbaar was aan zijn muzikale kwaliteiten. In die opvatting is populariteit dus een ingebouwde eigenschap van die muziek. Dit is de voedingsbodem voor het misverstand, dat klassieke muziek geen populaire muziek kan zijn. Bach gaat echter bij het Kruidvat als warme broodjes over de toonbank en de Drie Tenoren staan met operarepertoire in de hitparade: voorwaar geen 'lichte' muziek.

- *'Populaire muziek en lichte muziek zijn twee termen voor hetzelfde.'*

De aftreksels van kunstmuziek in de vorm van eenvoudige korte pianostukken met of zonder zang, of niet al te complexe andere instrumentaties kregen rond 1830 in Duitsland de generverzamelnaam *leichte Musik*. Dat betekende gemakkelijke muziek, toegankelijk, eenvoudig te spelen. In het Nederland werd dat vertaald in 'lichte muziek', waarbij het woord 'licht' dezelfde lading en gevoelswaarde had als het Duitse 'leicht'.* Deze term werd tijdens de Tweede Wereldoorlog de officiële verzamelnaam voor alle muziek buiten de klassieke-Europese kunstmuziekcanon, dus óók jazz, filmmuziek en schlagers. Aan die terminologische erfenis houdt met name de muziekeducatieve wereld nog altijd vast.**

- *'Populariteit is onvoorspelbaar en valt niet te beïnvloeden.'*

Dankzij de schoolmakende Amerikaanse sociologen Howard Becker en Richard Peterson is de wederzijdse afhankelijkheid en totale verwevenheid van productie-, distributie- en receptieprocessen de basis geworden van inzicht in wat populariteit betekent. Het is zeker geen onschuldige, toevallige categorie. Aan inzicht in de *constructie* van populariteit heeft de Duitse musicoloog Peter Wicke een belangrijke bijdrage geleverd in zijn boek *Von Mozart Zu Madonna* (1998). Hij concludeert dat populariteit aanvankelijk een kwestie was van

* Restanten van dit verouderde gebruik van het woord 'licht' zitten nog in uitdrukkingen als 'van lichte zeden' en 'iets licht opvatten'.

** Het Duitse woord 'schlecht' betekent eveneens 'eenvoudig'. Deze betekenis is verloren gegaan in het Nederlandse 'slecht'. Het op één lijn stellen van lichte muziek en slechte muziek komt echter nog altijd voor.

acceptatie door de burgerij of middenklasse. Later verschuift dit eerst naar de lagere klasse om vervolgens in de postmoderne tijd zijn klassebasis te verliezen. Die laatste ontwikkeling is nog niet tot iedereen doorgedrongen.

- *'Populair betekent veelverkocht.'*

'Populair' slaat op de consumptie/receptie door een grote doelgroep. Niet per se hoeft daarbij een object van eigenaar te verwisselen. Populariteit is ook iets wat op grond van argumenten buiten de persoonlijke smaak om als *kwaliteit* toegekend kan worden aan individuele mensen (bijvoorbeeld de koningin), diersoorten (bijvoorbeeld de hond als huisdier), dingen (zoals mode-accessoires of kunstobjecten) en kunstvormen. De kwantitatieve en kwalitatieve aspecten hangen altijd nauw samen. Populaire muziek is inderdaad meestal veelverkochte muziek, waarbij ieder afgietsel van de oorspronkelijke master een 'origineel' is, maar de per definitie unieke *Mona Lisa* is populair omdat vele mensen haar afbeelding kennen van posters, Ansichtkaarten, reclame en verwijzingen in andere kunstvormen.

- *'Populaire kunstvormen leveren kwalitatief laagstaande producten op.'*

Niet iedereen houdt van de muziek van The Beatles, de computerspellen van Miyamoto of Keith Harings graffiti kunst, maar hun kwaliteit staat buiten kijf. Dit is weer geen onschuldig toeval, maar een actieve constructie waarbij de goedkeuring van critici en andere opinieleiders van de serieuze media zeer belangrijk zijn. Soaps, porno en sci-fi zijn populair in de zin van veel verkocht, beluisterd, bekeken, geconsumeerd, maar ze hebben als genres geen kwaliteitsimago.

- *'Populaire kunstvormen zijn niet authentiek.'*

De inhoud van het begrip authenticiteit is in de ene kunstvorm problematischer en veelvormiger dan in de andere, en is voortdurend onderwerp van debat. Maar altijd heeft authenticiteit in de populaire kunsten met geloofwaardigheid bij een bepaald publiek te maken. Authenticiteit is dus (wederom) geen ingebakken eigenschap. Hier hangt het volgende misverstand mee samen.

- *'De hogere kringen hebben geen invloed op de perceptie van authenticiteit in het populaire.'*

Integendeel. Hoe 'hogere' de bevolkingslaag die een bepaalde kunstvorm omarmt, des te 'beter' die kunstvorm is in de ogen van beleidsmakers en cultuureducatoren, zelf immers ook behorend bij de hogere bevolkingslaag. De canonisering in 1999 van de volkszanger André Hazes door de filmmaker John Appel en de VPRO-televisiepresentatrice Hanneke

Groenteman spreekt in dit verband boekdelen. Zij noemden Hazes authentiek, en uit hun mond klonk dat als een heiligverklaring. Hazes brak al in 1975 door met de hit 'Eenzame Kerst', maar werd indertijd door de intelligentsia verguisd. Afkomst en sociale positie van de maker en van de ontvanger zijn anno 2000 steeds minder van belang bij de plaats van de populaire kunsten in de culturele ruimte.

- *'Populaire kunst is de dood van de echte kunst.'*

Dit misverstand heerst in diezelfde elitekringen. In deze visie zijn de populaire kunsten niet alleen slechtere versies van elitaire kunsten, maar heerst ook de vrees dat de klassieke kunsten weggedrukt worden om langzaam maar helemaal te verdwijnen. De ontwikkeling en het succes van de populaire kunsten hangt juist sterk samen met de academische ontwikkeling van de muziek en de beeldende kunsten. Ze vormden er het welkome alternatief van in een tijd dat de academische kunst heilig en absoluut werd en men deze alleen in stille eerbied en met veel geduld mocht aanschouwen en aanhoren. Het was juist de academische gekunsteldheid die ruimte schiep voor populaire kunstvormen. In onze tijd leeft in het veld dit misverstand niet meer, maar op het niveau van de cultuurwetenschap ligt dat anders. Daar hoor je nog regelmatig de verzuchting: moeten we dan álles maar mooi vinden? Daar zit natuurlijk de vrees achter dat de disciplines hun objecten van studie zullen moeten bijstellen, en daarmee hun systemen en methoden opnieuw moeten ijken.

- *'We moeten tegenwoordig alles mooi vinden.'*

Dit is een misverstand op zich. Natuurlijk hoeven we niet alles mooi te vinden en aan te bevelen, maar we moeten wél alles bestuderen om onderscheid te kunnen maken. Bij onderzoek naar populaire kunstvormen is het kiezen van meerdere invalshoeken een belangrijk principieel uitgangspunt. Methodologisch benadert men bijvoorbeeld in de populaire muziekstudies niet alleen de muziek zelf, maar men kijkt ook naar haar herkomst en geschiedenis, de muziekindustrie, media, culturen, subculturen en scenes, technologie, instituties en wetgeving. De sociologisch welhaast verplichte parameters etniciteit, klasse, leeftijd en gender zijn voor het eerst toegepast op subculturen waarin muziek een belangrijke marker is, en waar stijl de aanduiding is voor het geheel van uiterlijke verschijningsvormen en culturele keuzen. Dit leidt naar het misverstand dat populaire kunsten en populaire cultuur een soort natuurverschijnselen zijn, waarin men zich niet kan scholen.

- *'Populaire kunstvormen horen niet in het kunstvakonderwijs thuis.'*

Voor fotografie, film en jazz zijn er al geruime tijd erkende scholen waar men de kunst onder de knie kan krijgen, er zijn diploma's en prijzen in te behalen en er zijn gesubsidieer-

de podia, musea en media voor. Die zijn er ook al voor de recentere populaire kunstvormen zoals rockmuziek - leerlingen van de Tilburgse Rockacademie leverden met hun band Krezip in de zomer van 2000 een nummer-één-hit en best verkochte cd af -, strips, video en animatiefilm. De nieuwste (digitaal geproduceerde) populaire kunstvormen hoeven niet zo lang als de oudere populaire kunstvormen te wachten op of te vechten voor die erkenning. Ook in deze tijd is erkenning en institutionalisering een doel, maar niet meer het enige. De steeds grotere rol van internet als doorgeefluik van informatie, cultuur- en kunstproducten is daarbij een belangrijke factor. De aanwezigheid van de populaire kunsten in het onderwijssysteem tenslotte ondermijnt ieder argument om de populaire kunsten te negeren.

Bij populariteit denken we aan toegankelijkheid, herkenbaarheid door herhaling, appèl op emoties, afwisseling, incorporatie van de nieuwste technologieën, celebratie van uiterlijke en materiële zaken, en een hechte band met actuele onderwerpen en maatschappelijk relevante kwesties. Een goed doordacht en helder geschreven betoog over de theorievorming van inhoud en betekenis van de populaire kunstvormen vindt men in Sung-Bong Parks *An Aesthetics of the Popular Arts*.* Hij onderscheidt vijf hoofdeigenschappen van populaire kunsten.

- 1 *The comic*: de wereld van de nonsens, lachen, gieren, brullen, slapstick, taarten gooien, komische mensen.
- 2 *The erotic*: de wereld van de passie, liefde, seks, romantiek, vrijen et cetera, maar ook spannende lingerie, striptease, sex-appeal.
- 3 *The sensational*: de wereld van angst, terreur, horror, geweld, rampen, pijn, stress.
- 4 *The fantastic*: de wereld van de betovering, verwondering, dromen, magie en wonderen, sprookjeswereld.
- 5 *The sentimental*: wereld van het zoete zuchten in eenzaamheid, snikken en wenen, nostalgie en melancholie.

Er is een verschil tussen de weldadige lach, bevrijdend en herkenkend, die opwelt uit de eigen boezem, en de ingeblikte lach bij sitcoms. De erotiek in bijvoorbeeld de film *Shakespeare in Love* (1999) is van een andere orde dan die in harde pornovideo's. De sensationele wereld is in de *Mattheuspassie* anders verbeeld dan in Rambofilms.** Er is een groot verschil tussen het fantasierijke *Alice in Wonderland* en de aan de lopende band geproduceerde sciencefiction-pulp. Het sentimentele aspect is in de musical *Annie* anders verbeeld dan in de smartlap 'Huilen is voor jou te laat'. Er zijn duidelijke verschillen in vorm

* Sung-Bong Park (1993) *An Aesthetics of the Popular Arts. An Approach to the Popular Arts from the Aesthetic Point of View* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis/ Aesthetica Upsaliensia 5).

** Dit is geen bizarre vergelijking. De culturele symboliek van een vrijwel naakte man lijdend aan het martelkruis, dus een combinatie van erotiek en geweld, is een van de hoofdthema's van christelijke kunst.

en moeilijkheidsgraad tussen musicals en smartlappen, en tussen allerlei andere populaire genres onderling, maar aan de inhoud kan men dezelfde dingen beleven. En om *beleving* draait het in de populaire kunsten.*

Deze vijf kwalitatieve eigenschappen van de populaire kunsten komen meestal in combinatie, en met overlappingen voor. En ze hebben altijd een vehikel nodig: het *verhaal*. In de film *Love's Labour's Lost* (2000) bijvoorbeeld zijn erotische, sentimentele en komische aspecten verweven in een origineel verhaal van Shakespeare dat in een andere historische setting geplaatst is. Ook in computerspellen en videoclipps komen de genoemde kwaliteiten in combinatie met een consistent verhaal voor, zoals in het computerspel *Zelda* van Miyamoto. Videoclips zijn een kunstvorm op zich geworden, ze worden in musea bewaard (in Nederland in onder andere het Groninger Museum) en tentoongesteld, en ze zijn tegelijkertijd het belangrijkste materiaal van televisiestations als MTV en TMF, promotiekanalen van de mondiale muziekindustrie.

In bijvoorbeeld de videoclip *Als niet als* (2000) van Doe Maar staat het levensverhaal van de zanger Henny Vrieten centraal, compleet met jaartallen en situatiebeschrijvingen, tegen een decor van musicerende mensen die 'artistiek' in beeld zijn gebracht, volgens een door-dacht concept van een visueel vormgever.** De clip is geen recht-toe-rechtaan live registratie en ook geen ont-menselijke visualisering, geen 'absolute' kunst. Eigentijdse vormen van storytelling, nieuwe combinaties van (bewegend) beeld, tekst en geluid, spreken nieuwe publieksgroepen zoals jongeren aan. Dat is een bruikbaar inzicht voor cultuureducatoren, die met dat inzicht de ontwikkeling en toepassing van nieuwe cross-overvormen van wetenschappelijke reflectie zouden kunnen gaan voorzien.

Daarvoor lenen ook diverse hedendaagse theaterproducties en museale presentaties zich. De jeugdopera *Hot Hands* (1998) bijvoorbeeld gaat over basketbal en jongerenemoties en -relaties in een vriendenclub die elkaar treft in de zogeheten kooi. De muziek van de Nederlander Bob Zimmerman is 'modern klassiek' in de opera-achtige, geschoolde zangtraditie, de gefragmenteerde melodieën en niet-alledaagse harmonieën. Dit 'vergeet' je als toeschouwer omdat de bijna spreekwoordelijke ontoegankelijkheid van deze muziek is ingebed in het geheel van de voorstelling met live muziek, dans en sportieve actie. Het wordt een echt geheel, en na vijf à tien minuten zijn alle toeschouwers geboeid. Met andere woorden: er is hier geen sprake van botsende werelden, al zou je dat wel verwachten, maar van alleszins integreerbare vormen en inhouden. Alle door Park genoemde kwaliteiten van het

* Sung-Bong Park laat het belang van ironie als kijkglas buiten beschouwing. Dit is echter met name in Britse cultuurtheorie een steeds belangrijker aspect.

** Doe Maar 2000, 'Als niet als', voor het eerst uitgezonden op TMF 28/3/2000 van de cd *Klaar*.

populaire zitten in het libretto. Er moeten natuurlijk wel goede creatieve kunstenaars en performers aan te pas komen. En de cultuureducator moet het veld in om dit soort experimenten zelf te gaan zien.

Een aantrekkelijk voorbeeld van een tentoonstelling waarin het verhaal centraal staat, was die over de wereld van de striphelden Asterix en Obelix van Goscinny en Uderzo in het Museum van Oudheden te Leiden (2000). Niet hun beeltenissen op zich, maar (delen van) hun avonturen waren de objecten van de expositie. Historische feiten en fictie lopen hier door elkaar heen; de afwezigheid van het bewegingsaspect en het ontbreken van een soundtrack werden knap gecompenseerd door het uitvergroten van bewegingssymbolen als snelheidsstreepjes en klanksymbolen als @#\$\$%^&*!!!. Het komische - de hoofdfunctie van de meeste strips, zo ook hier - en het fantastische element (toverdrank) overheersen in deze strip, maar ook het sensationele (oorlog tegen de Romeinen), en zelfs het erotische en sentimentele komen voor de goede verstaander aan bod. Het enthousiasme van de samensteller van de tentoonstelling was in dit geval trouwens voorbeeldig te noemen.

Tijdgebonden en cultuurbepaald

Populariteit bestaat niet als absoluut gegeven, het is geen ingebakken eigenschap van kunstvormen en is altijd tijdgebonden en cultuurbepaald. Populaire kunstvormen zijn culturele fenomenen, geen natuurlijke fenomenen. In de culturele krachtvelden wordt populariteit gemaakt en gebroken. De blijvende kracht van de kwaliteiten van het populaire, oftewel wat Sung-Bong Park de populaire esthetiek noemt, is echter onmiskenbaar. Het *verhaal* is de link met de wereld van jongeren en met andere culturen. Bij de productie van nieuwe verhalen zijn tempo, interactiviteit, beweging, geluid (muziek), identificatiemogelijkheden en -daarmee samenhangend - perspectiefwisselingen, tegenwoordig zeer belangrijk.

Kunst nodigt uit tot betekenisgeving, tot verschillende manieren van kijken en vragen stellen, tot weten en onderzoeken, tot ervaren en genieten, tot het uitstijgen boven de alledaagse werkelijkheid van werken, school en de hele *rat race*, anders is het geen belangrijke kunst. Kwalitatief hoogstaande populaire kunst doet hetzelfde, maar in principe voor meer mensen en vanzelfsprekender. De populaire muze voelt zich in de meest uiteenlopende habitats thuis en produceert onvermoeibaar kunst die zoveel mogelijk mensen iets doet. Het is niet meer dan logisch dat de populaire kunsten een steeds grotere plaats gaan innemen bij de reflectie op kunst en cultuur.

De muze en de schoolmeester

Een 'witte Othello' als voorbeeld voor kunst en educatie

Hendrik Henrichs

Kunst en educatie, de muze en de schoolmeester, vormen geen vanzelfsprekend paar. De muze is een geëmancipeerde, soms zelfs wat wilde meid, die volgens haar eigen regels leeft en aan niemand verantwoording schuldig wil zijn. De schoolmeester (m/v uiteraard) voelt juist een grote verantwoordelijkheid om nieuwe generaties ook op kunstzinnig gebied op te voeden tot waardevolle leden van de samenleving. Die nieuwe generaties lijken zich intussen steeds minder te bekommeren om de muze noch om de schoolmeester (De Haan & Knulst 2000). Hoe kunnen muze en schoolmeester samenwerken om de aandacht van jong en nieuw publiek te vragen en vast te houden? Ik wil om te beginnen het beeld van die wilde muze completeren; zij is niet alleen wild, maar ook wijs. Daarnaast wil ik aan de hand van een voorbeeld laten zien, dat de schoolmeester het juist moet hebben van zowel die wildheid als die wijsheid. Mijn voorbeeld is de hoogst originele interpretatie die het Onafhankelijk Toneel in Rotterdam begin 2000 gaf van Shakespeares tragedie *Othello*. Hier werd op een artistiek verantwoorde manier een klassieke tekst toegankelijk gemaakt voor een nieuw publiek.

Wild, mild of wijs?

Maar eerst even over die wilde muze, die aan niemand verantwoording af wil leggen. Tot op zekere hoogte is dat haar aard, haar goed recht en zelfs haar plicht. Kunstenaars moeten op grond van intrinsieke kwaliteitsnormen kunnen scheppen, herscheppen en interpreteren. Maar: 'tot op zekere hoogte'. Kunst moet ook een publiek aanspreken, dat wil zeggen amuseren, enthousiasmeren, ontroeren, of aan het denken zetten (Abbs 1987). Kunst die langdurig geen weerklank vindt bij het publiek raakt in een maatschappelijk isolement (Blokland 1993). Een toneelgezelschap dat vooral stukken speelt die voor goed opgeleide Nederlanders nauwelijks te vatten zijn, zal zeker weinig weerklank vinden bij nieuw publiek, bijvoorbeeld bij jongeren en allochtonen. (Lavrijsen 1995). De kloof tussen de zogenaamde kunstkunst die nog alleen aan zichzelf verantwoording is verschuldigd, en de 'onverdraaglijk behaaglijke' amusementskunst is intussen overbekend (De Swaan 1991). En het is deze kloof, voor een deel ontstaan door de onverantwoordelijkheid van de wilde muze, die het de schoolmeester zo moeilijk maakt om nieuw publiek voor de kunsten te interesseren. Hoe wild, hoe onverantwoordelijk, mag de muze eigenlijk zijn, en in hoeverre moet zij getemd worden? Over deze vraag lijkt het meningsverschil te gaan tussen staatssecretaris Van der Ploeg en de vertegenwoordigers van de kunsten. De staatssecretaris lijkt met behulp van zijn subsidiezweepje de wilde muze wat te willen dresseren. Hij lijkt te handelen volgens het devies: *niet wilder maar milder* (Knulst 1995). Is dat een oplossing?

Wordt, door aan meer cultuuruitingen het predikaat 'kunst' te verlenen, de kunst toegankelijker, en dus beter te onderwijzen? In sommige gevallen zeker. De grenzen tussen hoog en laag, tussen kunstkunst en amusementskunst, veranderen voortdurend; de canon is niet in marmer gebeiteld. Verstandig kunstbeleid speelt op deze veranderingen in en een verstandige schoolmeester maakt gebruik van deze ontwikkelingen.

Maar de muze moet niet te mild worden. We hoeven niet alléén maar 'aan te sluiten bij de leefwereld van de leerling', zoals dat soms wat neerbuigend wordt geformuleerd. Dus niet alleen maar *X-files*, R&B, videoclipps of allochtoon cabaret, hoe verdienstelijk deze cultuuruitingen op zichzelf ook mogen zijn. We moeten oppassen voor eigentijdse varianten van wat Henk van Os ooit noemde 'volksdansen, tubablazen en klompversieren', activiteiten die volgens veel hoogopgeleide en zelf over veel cultureel kapitaal beschikkende kunstbeleidsmakers in een vorige periode goed genoeg waren voor 'Jan met de pet' (Van Os 1993). De wildheid van de muze moet, met andere woorden, niet in het belang van de kunsteducatie getemperd worden tot een al te grote mildheid. Dat hoeft ook niet, want de muze heeft nog een andere kenmerkende eigenschap, één waar schoolmeesters erg op zijn gesteld, namelijk: wijsheid.

Iemand die namens de wijze muze spreekt is drama- en operaregisseur Peter Sellars. Hij zoekt bij Aischylos, Mozart, Stravinsky naar lagen of aspecten van menselijk weten die hij tegenover een hedendaags publiek opnieuw tot spreken brengt. Dit levert hem de kritiek op dat 'Händel and Aristophanes had us in mind all along, they worried about our race problems, our imperialism problems (...); the ancients are moderns just like us: when Shakespeare wrote ghosts, he didn't really mean ghosts, he meant the return of the repressed.'

Sellars lijkt niet zo onder de indruk van deze kritiek. Volgens hem bevatten klassieke teksten inderdaad een door de eeuwen gelouterde kern van wijsheid en inzicht in menselijke verhoudingen. Deze wijsheid behoudt haar waarde, mits zij in elke nieuwe interpretatie wordt verbonden met zaken die het publiek op dat ogenblik bezighouden. Dus maakte hij in de jaren tachtig en negentig voorstellingen die nu nog steeds, als je ze op televisie of video ziet, boeien, bruskeren of pijn doen - Aischylos' verslagen Perzen zijn bij Sellars de Irakezen na de Golfoorlog; Mozarts Don Giovanni is een drugsbaron uit de Bronx. Het zijn effectieve voorstellingen want in het theater en op de televisie roepen ze tegenspraak en bewondering op.

Sellars' muze is wild en wijs tegelijk; wild omdat zij artistieke vernieuwing en nieuwe interpretaties voorstaat, wijs omdat zij oude teksten opnieuw toegankelijk maakt. Daarbij zijn Sellars' voorstellingen ook - bijvoorbeeld zijn Mozart-opera's - in hoge mate amuserend. Op video vastgelegd zijn zij, door hun kwaliteit, tempo, moderne aankleding en interpretatie,

en door hun cultureel diverse rolbezettingen zeer geschikt voor theatereducatie, ook op scholen.

Een wit onderonsje

Mijn voorbeeld is qua aanpak en interpretatie goed vergelijkbaar met de werkwijze van Sellars: de *Othello* van Onafhankelijk Toneel in Rotterdam, in een bewerking van Gerit Timmers. De voorstelling werd gespeeld in het Arabisch en het Frans, door een Marokkaanse cast, met een Nederlandse boventiteling. Ik zag het stuk op 18 februari 2000 in het Rotterdamse Zuidplein Theater, waarvan de grote zaal voor de ene helft gevuld was met Nederlanders en voor de andere helft met Marokkanen.

Het verhaal is bekend: de zwarte generaal Othello is in dienst van de republiek Venetië. Hij trouwt in het geheim met de Venetiaanse Desdemona, die betoverd is geraakt door zijn verhalen over dappere krijgsdaden. Onnodig te zeggen dat dit huwelijk met de zwarte vreemdeling door haar vader niet en door andere voorname Venetianen alleen maar noodgedwongen wordt geaccepteerd. Ze hebben Othello's krijgsdiensten nodig.

Jago, de vaandrig van Othello - hij is het personage waarvan Shakespeare het meeste werk heeft gemaakt - barst van de rancune; hij weet alles van 'the green-eyed monster, jealousy'. Hij is de motor van het stuk, hij spint de andere personages in zijn web van afgunst en intrige. Jago wil wraak op Othello omdat die hem in zijn eer heeft gekrenkt door hem zijn rang te ontnemen en die aan luitenant Cassio te geven. Bovendien meent Jago dat zijn vrouw Emilia door Othello is verleid.

Jago fluistert Othello in dat de galante luitenant Cassio een verhouding heeft met Desdemona. Emilia, Desdemona's kamenierster, bezorgt Jago de kostbare zakdoek van Desdemona, een huwelijksgeschenk van Othello. Jago 'plant' deze zakdoek in de bagage van Cassio en levert zo aan Othello het 'bewijs' van de verhouding van Desdemona en Cassio. Verblind door jaloezie wurgt Othello Desdemona. Verder raakt het toneel bezaaid met steeds meer doden en gewonden, en tenslotte slaat Othello de hand aan zichzelf als hem duidelijk wordt dat Desdemona onschuldig was.

Mijns inziens raakt Timmers met zijn witte Othello in een Arabische omgeving de kern van het stuk, en lost hij met deze vondst een belangrijk uitvoeringsprobleem van het stuk op. Dat probleem is simpel gezegd: Shakespeares stuk over de Moor van Venetië kan eigenlijk niet meer gespeeld worden voor een hedendaags publiek, dat zowel toneel- als beleidsmakers graag zo multicultureel mogelijk zien. Een intelligente zwarte toeschouwer voelt zich al gauw gekwetst door de raciale stereotypering van de Othello-rol als goedgelovig en licht ontvlambaar. Zegt Jago niet: 'These Moors are changeable in their wills'? Voeg daarbij de expliciet seksuele lading van het stuk: Othello's magische aantrekkingskracht op de blanke

Desdemona; en Jago's vermoeden dat Othello ook zijn Emilia heeft verleid. Zoals in een western het verschijnen van een eenzame cowboy een mooie *gunfight* belooft, zo mocht (en mag) Shakespeares publiek rekenen op een flinke dosis *sex and violence* wanneer een zwarte hoofdrolspeler het toneel opstapt.

Hoewel de zwart geschminkte Othello's in de Verenigde Staten, in Engeland en zelfs in Nederland de laatste decennia concurrentie hebben gekregen van *echte* zwarte Othello's, maken deze laatsten het Othello-probleem volgens de Engels-Ghanese acteur Hugh Quarshie alleen maar erger. Hij weigert dan ook principieel om de Othello-rol te spelen bij de Royal Shakespeare Company, hoewel hij daar eerder al wel vaak 'witte' rollen speelde. Maar *Othello* is een wit stuk, waarin een witte schrijver tegenover een wit publiek raciale stereotypen naar voren brengt. Zwarten moeten niet meewerken aan het instandhouden van deze stereotypen en Quarshie stelt dan ook: 'Of all the parts in the canon, perhaps *Othello* is the one which should most definitely not be played by a black actor.' (Quarshie 1999). Het zwarte stereotype omvat niet alleen onevenwichtigheid en lichtgeraaktheid, maar ook primitivisme en barbaarsheid. Quarshie wijst op de visie van de gezaghebbende Norman Sanders over een zwarte Othello-vertolker: die levert volgens Sanders een portret van een primitief man, 'at odds with the sophisticated society into which he has forced himself, relapsing into barbarism as a result of hideous misjudgement' (Shakespeare 1993). De kern van het probleem zit dus volgens Quarshie in de raciale stereotypering van de hoofdrol, waarbij de toneelschrijver, de acteur en het publiek als handelende partijen betrokken zijn. Het is een wit onderonsje, en zo zal het ook door niet-witte toeschouwers worden ervaren. Daarmee is het Othello-probleem ook een probleem van kunsteducatie, in dit geval theatereducatie geworden: hoe leg je de waarde en de rijkdom van Shakespeares stuk uit aan beoogd nieuw publiek, dat door een kleurbarrière verhinderd wordt zicht te krijgen op datgene waar het stuk werkelijk over gaat: onmogelijke liefde, stereotypen ten opzichte van vrouwen en vreemdelingen, rancune, al dan niet vermeende ontrouw, haat, eerwraak, moord, berouw, schaamte, zelfmoord.

Een wijze Othello

Op zoek naar een klassieke tekst voor zijn serie 'Arabische' producties zag Gerrit Timmers televisieopnamen van een persconferentie in de Golfoorlog van 1990. In beeld kwam de Amerikaanse generaal Schwarzkopf (what's in a name?) met om hem heen Saoedische en Egyptische generaals. Hier had Timmers zijn moderne Othello: een witte generaal als vreemdeling in een Arabisch land (Hellinga 2000). Nu werden de rollen letterlijk omgekeerd: Othello werd de enige Nederlander in een verder geheel Marokkaanse rolbezetting. Met zijn omgeving spreekt hij Frans; die omgeving spreekt onderling (en in de tertijsdes tot de

zaal) Arabisch; alleen de monologen van Othello zijn in zijn moedertaal, het Nederlands.

De boventiteling tijdens de voorstelling overbrugt de taalbarrières.

Niet alleen op het toneel zijn de rollen omgekeerd, maar ook in de zaal. Op het toneel wordt nu niet de zwarte, maar de witte vreemdeling Othello in een steeds nauwer isolement gedrongen (en ontpopt zich daarbij als een primitief man, die terugvalt in barbaars gedrag. Ook van een blanke komt dat heel overtuigend over het voetlicht.) Dat barbarisme, dat uiteindelijk uitloopt op extreem geweld, kondigt zich al aan in steeds grover wordende Nederlandse scheld- en tierpartijen, doorspekt met gruwelijke vloeken.

In de zaal bekroop Nederlandse Nederlanders de gedachte (die in de pauze ook hier en daar werd uitgesproken): je schaamt je voor je eigen mensen! Een gedachte die zwarte toeschouwers waarschijnlijk eerder bij een zwarte Othello voelden opkomen. Hier voelde in elk geval ik als witte toeschouwer voor het eerst wat ik tot dan toe alleen maar met mijn verstand wist: hier wordt niet 'de abstracte vreemdeling, die toevallig een zwarte is' in het nauw gedreven, hier wordt 'een van ons' in het nauw gedreven, en dat voelt toch anders. Hier boorden spelers en regisseur een nieuwe laag van 'wijsheid' aan in Shakespeares tragedie.

Andere lagen van wijsheid werden opgedolven vanuit de zaal, waar het publiek intens en actief meeleeft. Een paar voorbeelden. Aan het slot van het eerste bedrijf overlegt Jago tegenover het publiek zijn plan:

*Cassio is een bekwaam man - hoe kan ik
zijn post veroveren en mijn plan bekronen
in één manoeuvre? Hoe? Hoe? Laat eens zien;
als ik Othello op een dag eens inblies
dat Cassio veel te los met zijn vrouw omgaat? (Voeten, 30)**

Op het nadrukkelijk stellen van de vraag: 'Hoe? Hoe?' reageerde de zaal door een antwoord - helaas in het Arabisch, dus ik kon het niet verstaan - te roepen, maar het was hier vanaf het begin al duidelijk dat de aartsschurk Jago (Hassan El Fad) de zaal in zijn ban had.

Vooral vrouwen reageerden betrokken (ik kon niet nagaan of het instemmend of afkeurend was) op het opstandige gedrag van Desdemona (Salima Benmoumen), als zij (in het eerste bedrijf) tegen de wil van haar vader eerst trouwt met de vreemdeling, en vervolgens opnieuw tegen ieders wil hem volgt in de oorlog. Maar het grootste succes was niet voor Desdemona's hoofdrol, maar voor de bijrol van Emilia, haar dienaar en Jago's echtgenote. Emilia wordt gespeeld door Saïda Baâdi, bij veel Marokkanen bekend door haar successen

* Op enkele plaatsen heb ik de vrijheid genomen de vertaling van Voeten (en de bewerking van Alex Mallems) te verduidelijken na raadpleging van de Engelse tekstedities van Sanders en Honigmann, zie Shakespeare 1984 en Shakespeare 1996.

in televisiesoaps. Zij en haar Jago speelden met volledige overgave de 'scènes uit een huwelijk' die Shakespeare voor hen klaarlegde. Jago heeft bijvoorbeeld eclatant succes met zijn tirade tegen zijn vrouw:

*Kom, jullie vrouwen zijn stillezens buitenshuis,
en kleppen binnenskamers, viswijven in de keuken
heiligen als zij krenken; duivelinnen
als men hén krenkt - speels in het huishouden,
en zuinig in het bed (2.1.108-111)*

Dit vonden veel mannen in de zaal erg leuk, maar de vele open doekjes die Emilia kreeg waren toch waarschijnlijk van vrouwen afkomstig, zoals bij haar troost tegen de in haar huwelijk teleurgestelde Desdemona:

*Mannen ken je pas na één, twee jaar.
Zij zijn slechts magen, wij slechts voedsel,
Zij eten ons gulzig, en eenmaal voldaan,
Kotsen ze ons uit ... (3.4.96-100)*

Of bij het ontroerende laatste tweegesprek dat Emilia met Desdemona voert over echtelijke trouw. Desdemona heeft gevraagd of er werkelijk vrouwen bestaan die hun mannen 'zo infaam bedriegen' als Othello van haar denkt, en of Emilia daar ook toe in staat zou zijn.

Emilia antwoordt:

*Wat! U dan niet? - (waarop de brave Desdemona ontzet reageert met:)
Nee! Bij het licht van de zon! - (waarop Emilia haar punch line plaatst:)
Nou, bij het zonlicht zou ik het ook niet doen,
Liever in het duister!*

Dit levert grote hilariteit op, met langdurig applaus. Als Emilia dan het woord weer neemt, rondt zij haar optreden in dit vierde bedrijf af met haar monoloog, frontaal het publiek ingeslingerd, uitgesproken met de handen in de zij:

*... mannen moeten weten
dat wij dezelfde zinnen hebben, dat wij
zien, ruiken, proeven of iets zuur of zoet is,
net als mannen. Wat brengt hen er toch toe
om ons voor anderen te ruilen? Lust?
Een kwestie van begeerte? Ja, natuurlijk.
En raken zij van't rechte pad uit zwakheid?*

*Allicht. Maar hebben vrouwen geen begeerten,
geen lusten of zwakheden als mannen?
Zij moeten zuinig op ons zijn, en anders goed bedenken:
Waar wij over de schreef gaan, gingen zij ons voor!*

De laatste regels zijn in het Engels onovertroffen:

*Then let them use us well; else let them know:
The ills we do, their ills instruct us so! (4.3.89-99)*

Deze 'verklaring van de rechten van de vrouw' leverde Emilia ook in het Arabisch een donderende ovatie op, die de slotregels van Desdemona aan het einde van dit vierde bedrijf vrijwel overstemde.

Voor de Nederlandse toeschouwer, opgevoed in de wat ingetogener - of saaiere - theaterconventies, was deze belichting van de man-vrouw verhouding als een van de facetten van de shakespeareaanse diamant verfrissend; ik kan me voorstellen dat voor een minder ervaren, jonger en/of Marokkaans theaterpubliek deze klassieke tekst in deze opvoering niet alleen een amuserende, maar ook een wervende theaterervaring was.

De muze mocht hier wild en vernieuwend tewerkgaan; zij was beslist niet mild op het punt van acteerprestaties, regieopvatting of decorbouw; de schoolmeester kon tevreden vaststellen dat ook de wijsheid van de muze, zowel in het komische als in het tragische, ruimschoots aan bod kwam. Bij de tragische ontknoping en afwikkeling in het vijfde en laatste bedrijf hadden Shakespeare, Timmers en de acteurs de zaal volledig in hun greep.

De moraal

Hoewel *Othello* zonder expliciete moraal eindigt, komt bij veel andere Shakespeare-stukken aan het slot de laatst overlevende acteur naar voren en zendt het publiek heen met enkele vermaningen. Bij wijze van moraal keer ik dus nog even terug naar de vragen die ik aan het begin stelde: hoe kunnen muze en schoolmeester samenwerken om de aandacht van jong en nieuw publiek te vragen en vast te houden?

Het voorbeeld van de witte *Othello* uit Rotterdam maakt duidelijk dat de schoolmeester de beste kansen heeft met zijn kunsteducatie als hij oog heeft voor zowel de wildheid als de wijsheid van de muze. Dat wil zeggen: oog voor een aandachtige, liefdevolle, niet overdreven respectvolle maar wel fantasievolle omgang met een klassieke tekst, die leidde tot kwalitatief hoogwaardige kunst én tot een groot respect voor een nieuw publiek. Een dergelijke omgang met kunst is door zijn fantasievolle betrokkenheid op moderne - of eeuwige -

thema's (man-vrouw, haat-liefde, wij-de ander) al bijna per definitie geschikt voor educatie, omdat die thema's aanspreken, bij ouderen en jongeren, hoogopgeleid of aan het begin van een schoolloopbaan, Marokkaanse Nederlander of Nederlandse Nederlander. Ik hoop dan ook met dit voorbeeld duidelijk gemaakt te hebben dat de muze behalve wild en creatief ook wijs is - en dat die wilde en wijze muze ook de schoolmeester kan inspireren. Of liever nog: moet inspireren.

De auteur bedankt Ton Hoenselaars (Engels, Universiteit Utrecht) voor zijn onmisbare en enthousiasmeren de hulp op het Shakespeare-pad.

Literatuur

Abbs, P. (1987) 'Towards a coherent arts aesthetic'. In *Living powers. The arts in education*. 9-65. Londen, New York, Philadelphia.

Blokland, H. (1993) 'Sociaal-democratische cultuurpolitiek in een markt-liberaal tijdperk. Tien stellingen over sociaal-democratische cultuur-politiek'. In *Sociaal-democratie, kunst, politiek: beschouwingen over een sociaal-democratisch kunstbeleid*. pp. 9-41. Amsterdam.

Engen, M. van (1994) 'Briljant in zijn tekstgetrouwheid. Othello - 't Muztheater', *Toneel Theatraal* 18-23.

Haan, J. de en W. Knulst (2000) *Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. SCP, Den Haag.

Hellinga, G. (2000) 'Othello in de Koeweitoorlog', *Vrij Nederland* (15 januari).

Swaan, A. de (1991) 'Kwaliteit is klasse'. In *Perron Nederland*. Amsterdam.

Knulst, W. (1995) *De milde muze. Een beschouwing over het telkens terugkerend pleidooi voor een tolerant kunstbegrip*. LOKV, Utrecht.

Lavrijsen, R. (1995) 'Culturele diversiteit en publieksparticipatie', *Boekmancahier* nr. 23, 60-65.

MacDonald, H. (1991) 'On Peter Sellars,' *Partisan Review*, 711.

Os, H. van (1993) 'Mislukte cultuurspreiding?' In *Sociaal-democratie, kunst, politiek: beschouwingen over een sociaal-democratisch kunstbeleid*. pp. 49-55. Amsterdam.

Quarshie, H. (1999) *Second thoughts about Othello*. International Shakespeare Association Occasional Paper No.7, Chipping Campden.

Shakespeare, W. (1993) *Othello* (Edited by Norman Sanders, New Cambridge Shakespeare, Cambridge)

Shakespeare, W. (1997) *Othello*. Edited by E.A.J. Honigmann, The Arden Shakespeare, Walton on Thames Surrey.

Vaughan, Virginia Mason (1994) *Othello. A contextual history*. Cambridge (GB).

Voeten, B. (1997) (vertaling van) William Shakespeare, *Othello* (bewerking Alex Mallems), Koninklijke Vlaamse Schouwburg, Brussel.

De muze te vriend

De rol van sociale netwerken in culturele participatie

Jos de Haan

Van jongs af aan staat de deelname aan culturele activiteiten onder invloed van de sociale omgeving. Cultureel actieve ouders laten hun kinderen al op jonge leeftijd kennismaken met kunst (Nagel & Ganzeboom 1996). Zij nemen hun kinderen mee naar musea en andere culturele manifestaties en melden hen aan voor bijvoorbeeld muzieklessen. De cultuurparticipatie van jongeren tot een jaar of veertien lijkt dan ook sterk op die van hun ouders (Van Beek & Knulst 1991; De Haan 1997; Nagel 1997). Vanaf twaalfjarige leeftijd neemt de invloed van de ouders echter af en die van docenten toe, al geldt dat laatste slechts voor enkele jaren. Op school maken leerlingen kennis met cultuur door onder andere tekenlessen en, zij het incidenteel, bezoeken aan bijvoorbeeld musea of theater (De Haan & Knulst 2000). Met de overgang naar de volwassenheid wordt een deel van de invloed van ouders en docenten overgenomen door vrienden en een vaste levenspartner. Personen die tijdens hun kindertijd niet in de kunsten zijn ingewijd, kunnen op latere leeftijd nog via deze intimi kennismaken. Maar ook het omgekeerde is mogelijk, namelijk dat ingewijden in een weinig stimulerende sociale omgeving de kunsten juist de rug toekeren. Van adolescenten wordt gezegd dat zij zich niet voor kunst interesseren, omdat cultuurdeelname onderling een weinig gewaardeerde gedragswijze is (De Waal 1989). Het lijkt erop dat cultuurparticipatie ook in het latere leven in belangrijke mate beïnvloed wordt door de personen met wie men omgaat.

Culturele netwerken

Vrienden hebben vaak gemeenschappelijke interesses. Deze gedeelde belangstelling kan in de vrije tijd leiden tot gezamenlijke activiteit. Maas et al. (1990) constateerden een grote homogeniteit in de culturele praktijken binnen sociale netwerken: wie podiumkunsten bezoekt, is meestal omringd door personen die dat ook doen. Door overeenstemming in de culturele belangstelling kan gesproken worden van *culturele netwerken*.

Niet alle kinderen worden door hun opvoeders geïntroduceerd in de kunstwereld. En mensen voor wie de kunsten onbekend en dus onbemind blijven, zullen buiten die wereld slechts moeizaam contact leggen met cultureel geïnteresseerden. Voor sommigen zal de kennismaking met kunst juist aanleiding zijn om nieuwe vriendschappen aan te gaan. Met wie je bevriend raakt, hangt daardoor mede af van eerdere levensgebeurtenissen. Mogelijk zou culturele interesse kunnen leiden tot meer of intensievere sociale contacten met cultureel geïnteresseerden. In deze bijdrage zullen de culturele netwerken in een levensloop perspectief bekeken worden. In hoeverre wordt de vorming van culturele netwerken beïnvloed door eerdere ervaringen?

Hoewel de vorming in het gezin en de vorming op school gelden als de belangrijkste facto-

ren die de cultuurparticipatie beïnvloeden, zijn nog andere factoren hierop van invloed (Ganzeboom 1989). Hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van culturele netwerken. Hier zal de vraag beantwoord worden welke factoren dat zijn.

Het beschikken over een culturele vriendenkring speelt een belangrijke rol bij de verklaring van de bezoekfrequentie aan podiumkunsten (Maas et al. 1990; Maas 1991). Naast de invloed van de sociale omgeving zijn er echter nog meer factoren werkzaam. De vraag die daarom tot slot aan de orde komt luidt: hoe belangrijk is het hebben van een culturele vriendenkring in vergelijking met andere factoren die de cultuurdeelname beïnvloeden?

Theoretisch uitgangspunt

Het theoretisch uitgangspunt dat hier gehanteerd wordt, is dat cultuurliefhebbers met hun culturele activiteit bepaalde doelen nastreven, dat zij deze ambities in interactie met anderen trachten te realiseren en dat zij over bepaalde hulpbronnen beschikken om die doelen te bereiken. Hierna worden allereerst drie typen van interactie onderscheiden. Vervolgens worden de doelen gespecificeerd en tot slot worden drie typen hulpbronnen onderscheiden.

Drie typen sociale interactie

De omgang met kunst en cultuur kan in de sociale interactie op verschillende wijzen gestalte krijgen. In de eerste plaats kan er in uiteenlopende situaties over gesproken worden. Ten tweede lenen uitvoeringen, voorstellingen en tentoonstellingen zich goed voor een gezamenlijk bezoek. En ten derde kunnen kunstzinnige activiteiten samen met anderen beoefend worden.

1 *Cultuur als gespreksonderwerp*

Op tal van plaatsen ontmoet men familie, vrienden en andere bekenden. Na begroetingen en enige sociale formaliteiten zal het gesprek al snel over een gedeelde interesse gaan. Kunst en cultuur liggen dan lang niet bij iedereen het meest voor de hand. Als gespreksonderwerp moeten zij concurreren met onder meer sport, politiek en de laatste nieuwtjes over gezamenlijke bekenden. Velen zullen zelfs niet overwegen een onderwerp als podiumkunsten of beeldende kunsten ter sprake te brengen. Cultureel geïnteresseerden daarentegen zullen wel van de gelegenheid gebruikmaken om elkaar te attenderen op een recent beken toneelstuk, cabaretvoorstelling of film. Wat gesprekspartners beide gezien of beluisterd hebben zal nog eens geëvalueerd worden. Dit is des te waarschijnlijker als men elkaar treft in een concertgebouw, schouwburg of andere culturele instelling.

In tegenstelling tot gesprekken met bekenden zal men bij een ontmoeting met een onbekende niet direct weten welke richting het gesprek zal nemen. Men kent elkaars interesses

immers niet. In eerste instantie ontleent men informatie over elkaars sociale positie aan de manier van spreken en het uiterlijk. Vervolgens bieden geuite waarden en de activiteiten die ieder onderneemt een aanvulling. Hierbij dient cultuurparticipatie net als andere activiteiten en uiterlijke kenmerken als een symbool. Zulke symbolen worden gebruikt om iemands statuspositie in de samenleving in te schatten. Kirchberg (1997) spreekt in dit verband over cultuurparticipatie als een 'symbolische katalysator in de sociale interactie'. Culturele onderwerpen lenen zich goed om de smaak van anderen te leren kennen. Volgens Dimaggio (1987) zou de traditionele cultuur hier een andere functie vervullen dan de populaire cultuur. Populaire vormen van cultuur zouden vooral een animerende functie hebben; over televisieprogramma's kan iedereen meepraten. Traditionele cultuurvormen zouden juist geschikt zijn elkaars 'goede smaak' af te tasten. Zulke gespreksonderwerpen werken selectief; wie niet ingewijd is, kan niet meepraten. Personen die wel met elkaar in gesprek raken over cultuur kunnen hierin een basis vinden voor nadere kennismaking.

2 *Gezamenlijk bezoek*

Culturele instellingen lenen zich goed voor een gezamenlijk bezoek. Klassieke concerten worden voornamelijk in het gezelschap van gezinsleden en vrienden bezocht (Smithuijsen 1997). Ook musea en andere vormen van podiumkunsten zijn geschikt voor een bezoek met bekenden, vrienden of met een (potentiële) partner. In gesprekken tijdens deze uitjes kan men de smaak van de ander (nader) leren kennen, van elkaars culturele kennis profiteren en nieuwe uitdagingen zoeken om naar te kijken of naar te luisteren. Men evalueert samen voorstellingen, concerten of tentoonstellingen. Gedeelde boeiende ervaringen versterken zowel de persoonlijke relaties als de culturele interesse. Ook voor het bezoek aan culturele instellingen geldt echter dat het lang niet voor iedereen een gewaardeerde gedragsvorm is.

3 *Samen beoefenen*

Ook het beoefenen van kunstzinnige activiteiten is vaak een sociale aangelegenheid. Activiteiten als musiceren en zang lenen zich beter voor gezamenlijke beoefening dan activiteiten als schilderen of beeldhouwen. Maar ook degenen die als amateur de beeldende vakken beoefenen, zullen ook graag met anderen die deze kunst enigszins meester zijn van gedachten wisselen. Opleidingsinstituten als creativiteitscentra bieden gelegenheid om gelijkgestemden te ontmoeten. Men komt hier bij elkaar om zich onder professionele leiding te bekwamen. Verder zijn er nog tal van verenigingen waar men samen verschillende kunstzinnige activiteiten kan beoefenen. De groepen zijn doorgaans klein en men komt elkaar keer op keer weer tegen. Buiten het domein van geïnstitutionaliseerde beoefening zoeken

velen elkaars gezelschap voor gezamenlijk beoefening. Rondom bepaalde kunsten ontstaan zodoende informele, culturele circuits. Ook gezamenlijke beoefening kan een stimulans zijn om zich verder te bekwamen. Cultureel actieve personen in iemands persoonlijke netwerk zijn veelal een sterke stimulans voor de eigen cultuurparticipatie (Verhulst et al. 1995).

Een zeker plezier

Ieder type interactie levert de betrokkenen allereerst een zeker plezier op. Naast het esthetisch genoeg van het aanschouwen en beschouwen van kunst zelf, heeft sociale interactie een toegevoegde waarde. Hiertoe behoren genoegens van conversatie en gezamenlijke kunstzinnige activiteit. In geval van bezoek aan culturele instellingen wordt soms gesproken over de consumptie van cultuur. Deze term heeft passiviteit als connotatie waardoor zij vervolgens eenvoudig afgezet kan worden tegen de activiteit van het zelf beoefenen van kunstzinnige vakken. Beide modi in de omgang met kunst kunnen echter gezien worden als manieren om esthetische genoegens te produceren. Becker (1976, 1996) hield een krachtig pleidooi om de consumentenoptiek te vervangen door een producentenoptiek. Bezoek aan allerlei kunstuitingen is dan een middel voor de productie van esthetisch genoegens, sociale waardering en een culturele identiteit. Hierdoor zou het beter mogelijk zijn om de esthetische smaak als inherent onbegrijpelijk ('over smaak valt niet te twisten') terzijde te schuiven en te vervangen door een visie waarin cultuurparticipatie gezien wordt als een instrumenteel doel dat door sociale omgeving, opvoeding en inkomen beïnvloed wordt (Lindenberg 1997). De sociale omgeving beïnvloedt niet alleen welke instrumentele doelen mensen kiezen om meer algemene doelen te bereiken, maar ook de manier waarop dit gebeurt (verschillende typen van interactie).

Onder kunstliefhebbers stimuleert sociale interactie om te kijken, te luisteren, om dit anders te doen, soms zelfs beter. Daarnaast kan het vertoon van kunstzinnige vaardigheden en de uitwissing van informatie en meningen tot (wederzijdse) sociale waardering leiden. Deze waardering kan op drie manieren gestalte krijgen: als status, als gedragsbevestiging en als affectie (Lindenberg 1997).

Naar personen met opmerkelijke opinies wordt aandachtig geluisterd. Dit levert de spreker aanzien op en de luisteraar(s) een groter inzicht. In een sociale context worden verhalen en gedemonstreerde vaardigheden als het ware ingezet om sociale waardering te produceren en aandacht om tot groter inzicht of bedrevenheid te komen. In een sociale kring kunnen door deze interacties reputaties gevestigd worden. Zo kan iemand bekend komen te staan als een muzikkenner of als een bedreven percussionist. Deze status van personen met relatief veel culturele kennis en vaardigheden wordt in sociale interactie steeds opnieuw bevestigd. Sociale interactie leidt echter niet altijd tot een hiërarchie van kenners en relatieve

leken. Interactie tussen gelijken zal eerder aanleiding zijn tot het bevestigen van elkaars gedrag; men doet de dingen die in bepaalde sociale kringen acceptabel of nastrevenswaardig zijn. Gezien de veelvuldige vermeldingen van culturele interesses in contactadvertenties in de landelijke kwaliteitskranten is het zeker niet uitgesloten dat kunst de affectieve banden tussen mensen kan versterken.

Cultuurdeelname is eerder beschreven als een gedragswijze waarmee men status kan verwerven (Ganzeboom 1989; Maas et al. 1990; Maas 1991). Deze statusverwerving zou niet alleen in de directe interactie met anderen plaatsvinden, maar ook door het verblijf in een anoniem publiek. Door zich te spiegelen aan andere bezoekers, aan mensen die verondersteld worden te zijn zoals zijzelf, zouden mensen een bijdrage aan hun eigen status kunnen verwachten. Het volgen van culturele normen en waarden zou hier het mechanisme zijn dat het genereren van sociale waardering zou onderbouwen. Door zich te voegen naar de praktijken en de omgangsvormen van de hogere sociale klasse zou de bijbehorende status als vanzelf op de persoon afstralen. Deze meer abstracte vorm van het genereren van sociale waardering door cultuurdeelname blijft hier verder buiten beschouwing. Dat impliceert overigens niet dat deze verwervingspraktijk niet relevant zou zijn. In netwerkonderzoek is het principe van de vergelijking met soortgelijke anderen - personen in structureel equivalente posities - met vrucht toegepast (Burt 1987).

Hulpbronnen

Voor sociale interactie zijn tenminste twee personen nodig ('it takes two to tango') waarbij ieder toegang kan krijgen tot hulpbronnen van de ander (Coleman 1990). Interactie veronderstelt dus een verdeling van hulpbronnen. Deze verdeling heeft niet alleen betrekking op de hoeveelheid, maar ook op het soort hulpbronnen. Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen culturele, sociale en materiële hulpbronnen.

1 *Culturele hulpbronnen*

Culturele competentie geldt als een belangrijke voorwaarde voor de waardering van kunst en cultuur. Onder deze competentie valt naast specifieke kennis en eigen vaardigheden, ook de eerdere ervaring en de vertrouwdheid met gedragscodes in bijvoorbeeld musea en schouwburgen. Aangenomen wordt dat naarmate personen over meer culturele competentie beschikken ze meer plezier zullen beleven aan hun participatie. Verschillende theoretische gezichtspunten zijn ontwikkeld om het verband tussen participatie en waardering te onderbouwen. De belangrijkste zijn de informatieverwerkingsstheorie en de assimilatietheorie. In de informatieverwerkingsstheorie worden cultuuruitingen opgevat als een aanbod aan stimuli of informatie. Het tot zich nemen van die informatie zou een bepaalde prikkeling (*arou-*

sal) tweebrengen. Verschillen in activeringsniveau (geboeidheid of verveling) worden toegeschreven aan verschillen in complexiteit van het aanbod en aan de vermogens van personen om complexe informatie te verwerken. Voor ieder individu zou daarbij een optimaal niveau van prikkeling bestaan. Personen met meer dan gemiddelde informatieverwerkingscapaciteit (intellectuele vaardigheden en eerdere ervaringen) zullen dit optimum ervaren bij een complexer aanbod dan personen met minder capaciteiten. Culturele kennis wordt daarbij beschouwd als de factor die bepalend is voor de informatiecapaciteiten. Geïnspireerd door Berlyne (1971) en Scitovsky (1976) is cultuurparticipatie in Nederland onderzocht als een proces van informatieverwerking (Ganzeboom 1984, 1989). Informatiecapaciteit werd daarbij geoperationaliseerd als culturele kennis of als het opleidingsniveau van de onderzochten.

In de assimilatietheorie worden cultuuruitingen niet opgevat als een arousal opwekkend aanbod van stimuli, maar als informatie die geïntegreerd kan worden in reeds bestaande kennis of ervaring. Wat eerst vreemd is wordt gekoppeld aan wat bekend is. De assimilatie van het nieuwe met het vertrouwde geeft voldoening. Deze genoegens motiveren om naderhand weer nieuwe uitdagingen te zoeken. Door gewenning zouden personen op zoek gaan naar geleidelijk uitdagender stimuli (Frijda 1988; Knulst 1995).

2 *Sociale hulpbronnen*

Sociale hulpbronnen vormen niet het resultaat van de simpele optelsom van alle mensen in iemands persoonlijke netwerk. In het algemeen is sociaal kapitaal omschreven als de resultante van a. het aantal mensen dat bereid is steun te verlenen; b. de hulpbronnen die op deze wijze gemobiliseerd kunnen worden, en c. de mate waarin deze personen tot steun bereid of verplicht zijn (Flap 1987).

Toegepast op het terrein van de cultuurparticipatie kunnen de relevante sociale hulpbronnen worden omschreven als het aantal mensen in iemands sociale omgeving dat geïnteresseerd is in een of meer van de hiervoor onderscheiden vormen van sociale interactie, de hulpbronnen (met name de culturele competentie) die op deze manier aangesproken kunnen worden, en de mate waarin deze personen tot deze interactie in staat zijn. Of de netwerkcontacten tot bepaalde vormen van interactie in staat zijn, is vooral afhankelijk van hun beschikbare vrije tijd en van hun vermogen om entreprijzen te betalen. Personen zullen meer in kunst en cultuur geïnteresseerd zijn naarmate hun persoonlijke netwerk uit meer cultureel geïnteresseerden bestaat, naarmate deze kennissen over meer culturele competentie beschikken en naarmate zij meer in de gelegenheid zijn om aan een van de drie vormen van sociale interactie deel te nemen.

3 *Materiële hulpbronnen*

Ook voor iemand zelf geldt dat hij of zij in staat moet zijn om aan de verschillende vormen van interactie deel te nemen. Daarvoor heeft eenieder de beschikking nodig over vrije tijd en over financiële middelen. De benodigde hoeveelheid van deze materiële hulpbronnen verschilt per type interactie. Voor een kort praatje bij een toevallige ontmoeting is het beslag op deze hulpbronnen nagenoeg verwaarloosbaar. Voor de beoefening van kunstzinnige activiteiten is echter een aanzienlijke tijdsinvestering nodig en kunnen de financiële kosten ook aardig oplopen. Bij gezamenlijke activiteit treedt tevens een coördinatieprobleem op: in de agenda's van meerdere personen moet plaats zijn.

'Ontmoetingskansen'

Hoe verwerft men de hulpbronnen die de drie typen interactie aantrekkelijk maken? Over hoe culturele hulpbronnen (culturele competentie) verworven worden, is al veel geschreven. Het milieu van herkomst en het bereikte opleidingsniveau gelden hier als doorslaggevende factoren (Ganzeboom 1989; Knulst 1995). Materiële hulpbronnen betreffen over het algemeen de middelen en de tijd die men beschikbaar heeft. Betaald werk met het daaraan gekoppelde inkomen en de gezinssituatie gelden hier als de belangrijkste determinanten. De aandacht wordt hier op verwerving van sociale hulpbronnen geconcentreerd. De opbouw van een cultureel actief netwerk komt in feite neer op de 'ontmoetingskansen' met cultureel actieve personen.

Aan het begin van deze bijdrage is al aangegeven dat de deelname in de jeugd jaren voornamelijk onder invloed van ouders en school totstandkomt. Ouders koesteren en stimuleren vooral die prestaties van hun kinderen die bij hun ideaalbeeld passen. Docenten zorgen voor een nadere kennismaking met kunst en cultuur. Deze invloed van ouders en school als socialiserende instanties op de cultuurparticipatie blijft een groot deel van het leven werkzaam (Van Beek & Knulst 1991; Nagel & Ganzeboom 1996; Van Eijck 1996; De Haan 1997). Maar lang niet iedereen heeft in de jeugd cultureel actieve ouders gehad. Ook op verschillende schooltypen is het belang dat aan kunst gehecht wordt niet even groot. Vooral op de hogere schoolsoorten getroosten docenten zich moeite (De Haan & Knulst 2000). In de adolescentie en postadolescentie worden jongeren baas over hun eigen vrije tijd. Het uittesten van de eigen mogelijkheden en identiteit gebeurt veelal onder een socialiserende invloed van een vriendenkring die de mode in de jeugdcultuur resoneert. De culturele autoriteit van opvoeders wordt zwakker, de directe sociale controle van de vrienden echter sterker. In het leven van adolescenten spelen, evenals als in het kinderleven, esthetische aspecten een bijzondere rol. Maar nu om uitdrukking te geven aan denkbeelden en gevoelens van die levensfase en tevens om kenbaar te maken dat men zich ook weet te onderscheiden van de smaak van opvoeders. Eigen smaakvoorkeuren beïnvloeden sterk met wie men

beviend raakt en welke activiteiten men in dat gezelschap zal ondernemen. Vroege ervaringen op het terrein van kunst en cultuur zullen deze keuzes mede beïnvloeden.

Mogelijkheden in de kindertijd om kunstzinnig talent en esthetische smaak te ontwikkelen, vergroten de ontmoetingskansen met cultureel geïnteresseerde vrienden. Deze ontwikkelingsmogelijkheden zijn beter verzekerd bij kinderen van cultureel actievere ouders en bij degenen die aan hogere vormen van onderwijs hebben deelgenomen.

Tot op zekere hoogte berusten veranderingen in een persoonlijk netwerk op selectie.

Vriendschappen en partnerkeuzes komen onder meer tot stand op basis van gedeelde kenmerken en interesses. Personen met culturele interesses voelen zich vaak tot elkaar agetrokken. Zo groeien vriendschappen en worden huwelijken gesloten (Dimaggio 1987; Uunk 1996). Culturele vrienden en culturele partners oefenen vervolgens een stimulerende invloed uit op elkaars cultuurdeelname. Van degenen die hun volwassen levensloop al starten met weinig culturele competentie kan daarentegen verwacht worden dat zij juist vrienden en partners treffen die evenmin cultureel onderlegd zijn. Zij moeten een stimulerende invloed vanuit de sociale omgeving dan ook ontberen. Vroeg ontstane verschillen in de cultuurdeelname worden zodoende vergroot.

Levensgebeurtenissen

De kans om cultureel geïnteresseerden te ontmoeten is verder afhankelijk van bepaalde levensgebeurtenissen. Een gebeurtenis die in het bijzonder van invloed is, is het doorlopen van een (universitaire) studie. Het academisch milieu geldt om meerdere redenen als een stimulerende omgeving. Ten eerste draagt hoger onderwijs bij aan het vergroten van culturele competentie. Ten tweede komen studenten in een andere sociale omgeving terecht waarin men nieuwe vriendschappen aanknoopt. De relatief hoge opleiding en het grote aantal studenten dat van huis uit al met cultuur bekend is, vergroten de kans dat potentiële vrienden tevens affiniteit met kunst en cultuur hebben.

Ook in de verdere levensloop blijven de kansen om mensen met culturele interesses te ontmoeten afhankelijk van omgevingskenmerken. Steden met hun ruime voorzieningenaanbod mogen als stimulerende omgevingen aangemerkt worden. Het aanbod en de uitstraling van cultuur beïnvloeden mede wie er in 'de' stad gaat en blijft wonen. In Nederland springt de hoofdstad eruit. In Amsterdam bevinden zich meer theaters, galerieën, musea en concertzalen dan in de meeste miljoenensteden (De Swaan 1991). Uiteraard beïnvloedt het aanbod van culturele voorzieningen de cultuurdeelname in eerste instantie direct, maar door selectieve vestiging heeft het aanbod tevens een indirecte invloed. Steden met een ruim aanbod vergroten de kans om cultureel geïnteresseerden te ontmoeten. Aangenomen zou kunnen worden dat vroeg opgebouwde culturele en sociale hulpbronnen de basis van een cumula-

tieproces vormen. Personen met een culturele interesse zullen in de loop van de tijd culturele vrienden krijgen. Die vrienden stimuleren de verdieping en specialisatie in cultuur, waardoor het belang dat men aan culturele contacten hecht weer toeneemt. Op deze manier zouden kennis, bezoek en bedrevenheid cumuleren, samen met het cultureler worden van het persoonlijke netwerk.

Tegenkrachten

Culturele instellingen worden echter niet vaker bezocht naarmate cultuurliefhebbers ouder worden. En met het zelf beoefenen van kunstzinnige activiteiten is het na de jeugdijaren voor de meeste mensen al vlug gedaan. Dit geeft aan dat er ook tegenkrachten werkzaam zijn. De drukte die samengaat met de opvoeding van kinderen en de opbouw van een maatschappelijke carrière zou hiervan een voorbeeld kunnen zijn. Mogelijk is ook de opbouw van culturele netwerken aan beperkingen onderhevig. In de volgende paragrafen zal aan de hand van empirische gegevens besproken worden in hoeverre cultuurparticipatie in gezelschap van anderen plaatsvindt en welke factoren de vorming van culturele netwerken beïnvloeden.

Helaas waren er geen empirische gegevens beschikbaar die nauw aansloten bij het hiervoor geschetste theoretische perspectief. Toch waren er in ieder geval twee onderzoeken voorhanden die gegevens bevatten over de cultuurparticipatie van sociale contacten. Met behulp van deze bestanden is het tevens tot op zekere hoogte mogelijk om de invloed van de sociale context te vergelijken met de invloed van andere factoren. Over de twee databestanden is eerder gerapporteerd in *Podiumkunsten en Publiek* (Maas et al. 1990) en in *Het luisterpeloton* (Smithuijzen 1997).

Het onderzoek *Podiumkunsten en Publiek* (P&P) bestaat uit twee delen: een bevolkingsonderzoek en een publieksonderzoek. Het bevolkingsonderzoek betrof een steekproef uit de bevolking van tien regio's met de theaters waar eerder het publieksonderzoek werd gehouden. Dit leverde bruikbare gegevens op van 704 personen (respons = 59%). De gegevens bevatten informatie over cultuurdeelname van zowel respondenten als hun netwerkcontacten. Bij het publieksonderzoek zijn 1074 bezoekers van 99 voorstellingen in het seizoen 1987-1988 thuis mondeling geïnterviewd (respons = 62%). Onder deze bezoekers van podiumkunsten is dezelfde vragenlijst afgenomen als bij het bevolkingsonderzoek. In tegenstelling tot bevolkingsonderzoek levert publieksonderzoek geen gegevens op over niet-bezoekers. Op basis van publieksonderzoek kunnen bezoekers en niet-bezoekers dus niet met elkaar vergeleken worden.

De tweede bron van gegevens is een steekproef uit het abonnementenbestand van

Muziekcentrum Vredenburg. In 1993 deden 500 abonnees mee aan een telefonisch interview over hun belangstelling voor klassieke muziek. Deze muzikliefhebbers is onder meer gevraagd naar een aantal activiteiten die sociaal contact over het bezoek aan het muziekcentrum veronderstellen. Omdat het een publieksonderzoek is, zijn ook hier geen gegevens over niet-bezoekers beschikbaar.

Sociale contacten

Op basis van de beschikbare gegevens zal hier een beeld gegeven worden van kunst als gespreksonderwerp en als bestemming van gezamenlijk bezoek. Op de gezamenlijke beoefening van kunstzinnige activiteiten zal hier niet nader ingegaan worden, omdat de beschikbare databestanden daarover geen gegevens bevatten. Wel zou het mogelijk zijn om de beoefening in georganiseerd verband (het volgen van lessen in opleidingscentra en het lidmaatschap van verenigingen) te onderzoeken (zie De Haan en Knulst 1998; 2000). Om de omvang van deze bijdrage te beperken, is dit echter niet gedaan. De databestanden brengen nog een beperking met zich mee: alleen de belangstelling voor podiumkunsten onder personen van 16 jaar en ouder wordt nader bekeken.

In het onderzoek P&P is gevraagd: bezoekt u de voorstellingen en concerten die u noemde meestal alleen of meestal met anderen? Respondenten die te kennen gaven het bezoek in gezelschap af te leggen, werd gevraagd: met wie gaat u het meest? In tabel 1 zijn de antwoorden op deze vragen weergegeven.

Tabel 1
Gezelschap waarin men podiumkunsten meestal bezoekt, naar leeftijd van de respondent, bezoekers van 16 jaar en ouder, 1987 (in procenten)

	bezoekers	16-25 jaar	26-50 jaar	51-64 jaar	65 jaar en ouder
alleen	15	13	16	11	20
met partner	46	18	48	68	49
met een van de kinderen	3	0	3	3	5
met ander familielid	5	12	4	2	9
met vriend/vriendin of kennis	30	56	28	15	18
met collega	1	1	1	1	0
totaal	100	100	100	100	100

Bron: Podiumkunsten en Publiek 1987/88

Het komt weinig (15%) voor dat men een schouwburg of concertzaal alleen bezoekt. Onder het gezelschap dat men verkiest zijn de partner en de vrienden veruit favoriet. Om na te gaan in hoeverre het gezelschap in de levensloop verandert, is de participatie in vier levensfasen beschreven aan de hand van een indeling in leeftijdsgroepen: 16-25 jaar, 26-50 jaar, 51-64 jaar en 65+. Het percentage bezoekers dat alleen gaat, blijkt redelijk constant te zijn. Een grote verschuiving doet zich voor als men een partner heeft gevonden. Tussen de 16 en 25 jaar zijn de vrienden nog veruit het meest verkozen gezelschap. In de levensfasen daarna is dat de partner.

Dat bezoekers vaak samen met anderen gaan, zegt nog weinig over wie hierin het initiatief heeft. Aangezien niet-bezoekers geheel buiten beeld blijven, biedt het onderzoek geen informatie over hun sociale omgeving. Om te kunnen onderzoeken of deze omgeving aanleiding is om weg te blijven, is het noodzakelijk om informatie te hebben over de culturele belangstelling van de netwerkcontacten van niet-bezoekers. Hiertoe is in het P&P-onderzoek eerst gevraagd naar de twee mensen met wie de respondent de meest nauwe persoonlijke banden onderhoudt. De eventuele partner en kinderen waren hier uitgesloten. Over de cultuurparticipatie van de eventuele partner is apart een aantal vragen gesteld. Over de genoemde mensen is vervolgens gevraagd naar het soort relatie, de sekse, de contactfrequentie, het beroep, de opleiding, de leeftijd en het bezoek aan vier vormen van podiumkunst. In tabel 2 staat aangegeven welke type persoon genoemd worden, waarbij opnieuw de verschillende levensfasen zijn onderscheiden.

Tabel 2

Type relatie met twee personen met wie men de meest nauwe persoonlijke banden onderhoudt, naar leeftijd van de respondent, bevolking van 16 jaar en ouder, 1987 (in procenten)

	bevolking	16-25 jaar	26-50 jaar	51-64 jaar	65 jaar en ouder
Netwerkcontact 1					
familie	29	23	30	33	28
buur,collega,anders	12	5	13	11	16
vriend of kennis	59	72	57	55	56
totaal	100	100	100	100	100
Netwerkcontact 2					
familie	26	21	26	32	23
buur,collega,anders	11	5	12	12	12
vriend of kennis	63	74	62	56	65
totaal	100	100	100	100	100

De vrienden worden het meest - met name onder de 15-25-jarigen - genoemd als de personen met wie men nauwe persoonlijke banden onderhoudt. In latere levensfasen wint de familie aan belang. Dat de breuk in de voorkeur naar de volgende levensfase minder groot is dan in tabel 1, komt omdat de partner hier niet genoemd kon worden. Ook zonder de partner is een lichte verschuiving naar de omgang met familieleden zichtbaar. In de verdere levensloop verandert daar weinig aan.

De volgende vraag die aan de orde komt betreft de cultuurdeelname van de netwerkcontacten. Hoe actief zijn zij? Om deze vraag te beantwoorden zijn vier vormen van podiumkunst onderscheiden: concerten, theater, dans en opera/operette/musical/show. Respondenten is gevraagd naar het bezoek in de twaalf maanden voorafgaande aan de enquête. In tabel 3 is het percentage netwerkcontacten vermeld dat een bezoek heeft gebracht.

Tabel 3

Cultuurparticipatie van de twee personen met wie men de meest nauwe persoonlijke banden onderhoudt naar leeftijd van de respondent, bevolking van 16 jaar en ouder, 1987/88 (in procenten)

	bevolking	16-25 jaar	26-50 jaar	51-64 jaar	65 jaar en ouder
Netwerkcontact 1					
concerten	40	59	53	35	40
opera, operette, musical, show	18	15	16	20	23
theatervoorstellingen	41	40	46	39	28
dansvoorstellingen	16	14	17	16	15
Netwerkcontact 2					
concerten	45	54	48	41	30
opera, operette, musical, show	18	10	17	25	22
theatervoorstellingen	37	30	44	38	23
dansvoorstellingen	17	8	20	14	16

Bron: Podiumkunsten en Publiek 1987/88

De verhoudingen in de bezoekpercentages weerspiegelen, zoals verwacht mocht worden, bevindingen uit grootschalig bevolkingsonderzoek zoals het *Aanvullend Voorzieningsgebruik Onderzoek (AVO)*. Concerten en theatervoorstellingen werden eind jaren tachtig vaker bezocht dan opera en dans. Deze verhoudingen in de belangstelling onder de bevolking zijn door de tijd redelijk stabiel (SCP 1998). Gevraagd naar het bezoek aan concerten is geen onderscheid gemaakt tussen concerten van klassieke muziek en popmuziek. Dat de netwerkcontacten van 16-25-jarigen meer dan andere leeftijdsgroepen concerten bezoeken valt toe te schrijven aan de grotere belangstelling voor popmuziek onder jongeren.

Klassieke concerten en opera worden juist vaker door ouderen bezocht.

De tweede bron van gegevens is een steekproef uit het abonnementenbestand van Muziekcentrum Vredenburg uit 1993. Wat het gezamenlijk bezoek betreft is in dit onderzoek gevraagd: met wie gaat u naar concerten? In tabel 4 zijn de antwoorden op deze vraag weergegeven.

Tabel 4

Gezelschap waarin men concerten bezoekt, naar leeftijd van de respondent, bezoekers van 18 jaar en ouder, 1987 (in procenten)

	concertbezoekers	18-25 jaar*	26-50 jaar	51-64 jaar	65 jaar en ouder
alleen	9		7	10	9
met gezinsleden	41		40	45	39
met familieleden	7		9	6	7
met vrienden	37		40	35	37
met collega's	1		1	1	1
met anderen	4		3	2	8
totaal	100		100	100	100

* Te weinig respondenten om deze uitsplitsing te maken.

Bron: Luisterpeloton 1993

De antwoorden lijken sterk op die uit het P&P-onderzoek. Ook de trouwe klanten van het muziekcentrum gaan zelden alleen. Meestal verkeren zij in het gezelschap van gezinsleden of vrienden. Aannemelijk is dat hier met gezinsleden voornamelijk de partner bedoeld wordt. Helaas is de steekproef te klein om bij de jongeren een uitsplitsing te maken naar het type gezelschap. Jongeren zijn überhaupt weinig onder de abonneerders aan te treffen, waardoor uitsplitsingen onder de 18-25-jarigen zelfs bij een tien keer zo grote steekproef onbetrouwbaar zouden blijven.

Zoals gezegd zijn de gegevens uit *Het luisterpeloton* door middel van publieksonderzoek verzameld. Over de factoren die bezoekers van niet-bezoekers onderscheiden, kunnen we op basis van deze gegevens dan ook niets aan de weet komen. Wel is het mogelijk om verschillen tussen bezoekers op het spoor te komen. In eerste instantie gaat dat over de culturele activiteit van hun sociale netwerk. Hier is niet met een *name generator* gewerkt zoals in het P&P-onderzoek. De enquêtevragen zijn zelfs niet opgesteld om iets over een mogelijke invloed van het sociale netwerk aan de weet te komen. Toch zijn in de enquête zes vragen opgenomen die gezamenlijk een beeld geven van de culturele activiteit van het sociale netwerk. De vragen staan vermeld in tabel 5. In deze vragen komt bovendien de rol die cultuur in conversaties kan vervullen enigszins tot uitdrukking. Wellicht ten overvloede dient daarbij

herhaald te worden dat het hier gaat om abonneementhouders van een muziekcentrum, een groep bezoekers dus met een meer dan gemiddelde belangstelling. De antwoorden op de vragen zijn zelfs niet representatief voor de totale groep personen die wel eens een concert van klassieke muziek bezoekt.

Tabel 5

Aan cultuur gerelateerde activiteit in het sociale netwerk, naar leeftijd van de respondent, concertbezoekers van 18 jaar en ouder, 1993 (in procenten)

		concertbezoekers	18-25 jaar*	26-50 jaar	51-64 jaar	65 +
1	Slaat u wel eens een concert over?	nooit	15	18	13	13
	en zo ja, geeft u de kaarten dan aan een ander?	geeft weg	75	72	79	72
2	Met wie gaat u naar concerten?	alleen	9	7	10	9
3	Spreekt u wel eens bekenden in de pauze?	ja	69	72	66	67
4	Spreekt de volgende dag wel eens met anderen over het concert?	ja	67	73	62	63
5	Hebt u kennissen die een abonnement hebben?	ja	83	80	83	87
6	Heeft u wel eens geprobeerd iemand over te halen mee te gaan?	ja	65	69	61	60
	en zo ja, zonder resultaat of met succes?	met succes	43	52	41	31

* Te weinig respondenten om deze uitsplitsing te maken.

Bron: Luisterpeloton 1993

Ondanks de grote interesse slaat 85% van de concertbezoekers wel eens een concert over, maar in veruit de meeste gevallen verschijnt er dan een plaatsvervanger in de zaal. Ook andere antwoorden getuigen ervan dat voor de meeste liefhebbers muziek een plaats in hun sociale leven inneemt.

Door positieve antwoorden op de vragen in tabel 5 te sommeren ontstaat een nieuwe score die kan variëren tussen 0 en 7. De gemiddelde score blijkt 4,5 te zijn. Personen tussen de 18 en 25 jaar scoren met 5,2 het hoogst. Daarbij dient aangetekend te worden dat dit cijfer op slechts vijf respondenten is gebaseerd en hierdoor niet erg betrouwbaar is. Het cijfer past echter wel in de rij met de cijfers van ander leeftijdsgroepen. Naarmate de abonneementhouders ouder worden, ligt de gemiddelde score lager. Voor 26-50-jarigen is deze nog 4,7, maar voor beide categorieën ouderen is dat 4,4. De verschillen naar leeftijd zijn gering, maar tonen wel aan dat onder abonneementhouders het culturele gehalte van het persoonlijke netwerk niet cumuleert.

Als de ontwikkeling van culturele netwerken geen cumulatief proces is, zijn er blijkbaar nog andere factoren - tegenkrachten - in het spel die het cultureler worden van die netwerken belemmeren. Tijdens de levensloop schuift ieder bij het ouder worden op naar telkens andere

posities in een gezinscyclus en voor de meeste mensen wordt de onderwijsperiode gevolgd door intrede op de arbeidsmarkt die men later weer verlaat. De posities in het gezin en op de arbeidsmarkt brengen wisselende verplichtingen met zich mee, evenals veranderingen in tijdsdruk en in inkomen. In eerder onderzoek is gebleken dat de hoeveelheid verplichtingen en de daaraan gekoppelde gebondenheid van invloed is op culturele activiteiten (Knulst & Kraaykamp 1996). De mate van gebondenheid kan onder meer vastgesteld worden uit gegevens over de gezinssituatie. Hier zal nagegaan worden in hoeverre factoren als gezinssituatie en hoofdbezigheid (naast scholing en het ouderlijk voorbeeld) in verschillende levensfasen van invloed zijn op de culturele activiteit in het sociale netwerk en op de deelname. Ook de invloed van geografische herkomst en sekse is onderzocht.

Tabel 6

Culturele activiteit in het sociale netwerk, naar achtergrondkenmerken en cultuurklimaat in het ouderlijke gezin, P&P: bevolking van 16 jaar en ouder, 1987/88. Luisterpeloton: bevolking van 18 jaar en ouder, 1993

	P&P bevolking		P&P publiek		Luisterpeloton 1993	
	eta	beta	eta	beta	eta	beta
sekse	.10	.15	.06	.08	.13	.18
opleiding	.27	.22	.18	.17	.17	.16
leeftijd	.16	(.11)	.14	(.11)	.15	(.04)
gezinssituatie	.20	.16	.17	.14	.24	.16
geografische herkomst	.10	(.06)			.18	.12
<hr/>						
cultuurparticipatie ouders vroeger	.19	.12	.05	(.01)	.10	(.07)
beoefende vroeger kunstzinnige activiteit	.21	(.09)	.13	.09	.11	(.08)
<hr/>						
R ²		16%		8%		13%
N		610		990		451

() niet significant: $p > .05$

Bron: Podiumkunsten en Publiek 1987/88 en Luisterpeloton 1993

Tabel 6 geeft aan hoe groot het relatieve gewicht is van de onderscheiden factoren op de culturele activiteit in het sociale netwerk. De analyses zijn uitgevoerd met behulp van *multiple classification analysis (MCA)* binnen ANOVA. De verklarende variabelen uit de twee onderzoeken zijn zo veel mogelijk op dezelfde wijze ingedeeld.

In de analyse van de P&P-gegevens is het bezoek aan podiumkunsten van de partner niet opgenomen. Niet omdat de invloed van de partner niet belangrijk zou zijn, maar juist

omdat die invloed zo belangrijk is dat deze apart geanalyseerd is (De Haan & Uunk 1999). Uit de resultaten in tabel 6 blijkt dat de culturele activiteit in het sociale netwerk vooral wordt beïnvloed door het opleidingsniveau, de gezinssituatie en de sekse. De familie, vrienden enzovoort van hoger opgeleiden, en vrouwen blijken cultureel actiever dan die van lager opgeleiden en mannen. Wat de gezinssituatie betreft, zijn het vooral de ongehuwden die in een cultureel actieve sociale omgeving verkeren. Uit het P&P-bevolkingsonderzoek blijkt verder dat de cultuurparticipatie van de ouders in de jeugdijaren ook enige invloed heeft op het aangaan van hechte persoonlijke banden met personen die in cultuur geïnteresseerd zijn. Deze bevindingen betreffen zowel de bezoekers als de niet-bezoekers. Onder de bezoekers (middelste kolommen in tabel 6) blijkt de ouderlijke deelname niet verder te differentiëren. Onder deze groep is echter wel de eigen vroegere deelname van belang. Wie vroeger zelf muzikaal actief was, blijkt later over meer culturele vrienden te beschikken. De gegevens van *Het luisterpeloton* kunnen deze laatste bevinding niet bevestigen voor frequente bezoekers van klassieke concerten. In dit onderzoek valt op dat de inwoners van de stad Utrecht meer cultuurcontacten hebben dan de mensen die buiten de stad wonen. Onder de bevolking als geheel kon geen verband gevonden worden met het wonen in grote steden en de gedeelde culturele belangstelling.

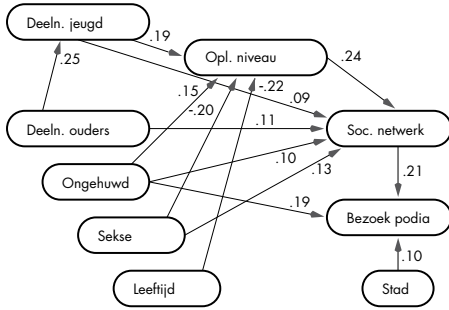
Wederzijdse beïnvloeding

Waarschijnlijk bestaat tussen de culturele activiteit in het sociale netwerk en eigen participatie een band van wederzijdse beïnvloeding. Het bezoek aan culturele instellingen wordt beïnvloed door de sociale omgeving en gedeelde ervaringen kunnen die sociale relaties weer versterken (waarbij overigens ook het risico bestaat dat negatieve ervaringen afbreuk doen aan vriendschappen). Om na te gaan wat het belang is van de sociale omgeving in een krachtenveld van andere factoren, is het echter nodig om te veronderstellen dat de invloed voornamelijk in de richting van sociale context naar bezoek werkt. Bij de analyses in de figuur op pagina 56 is gekeken naar de bijdrage van de culturele activiteit in het sociale netwerk aan de cultuurparticipatie van de respondenten. Bij de eigen participatie is een onderscheid gemaakt tussen het bezoek aan die vormen van cultuur die het desbetreffende onderzoek centraal stonden en andere cultuurvormen. De participatie in het sociale netwerk is namelijk ook afgemeten aan het bezoek aan podiumkunsten. Verondersteld zou kunnen worden dat de invloed van het sociale netwerk terreinspecifiek is en dus niet of in mindere mate op andere culturele domeinen zou doorwerken.

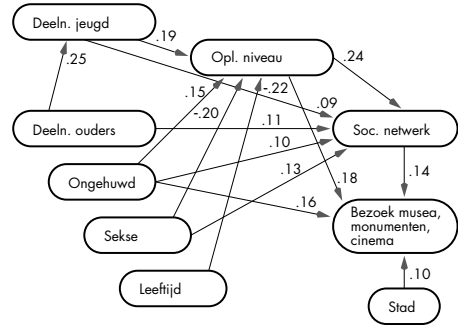
Figuur

Cultuurparticipatie naar achtergrondkenmerken, cultureel klimaat in het ouderlijk huis en de culturele activiteit van het sociale netwerk, P&P (afbeelding 1 en 2): bevolking van 16 jaar en ouder; P&P (afbeelding 3 en 4): bezoekers podiumkunsten van 16 jaar, 1987/88; Luisterpeloton (afbeelding 5 en 6): abonneenthouders Vredenburg van 18 jaar en ouder, 1993 (in padmodellen)

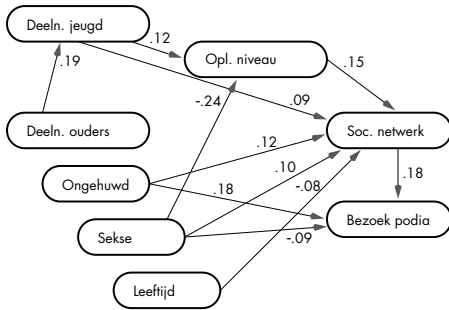
1. Bezoek aan podiumkunsten (bevolking)



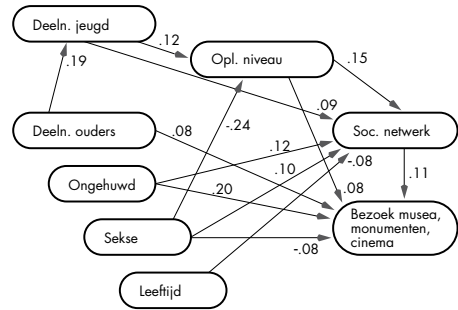
2. Bezoek aan musea, monumenten, cinema (bevolking)



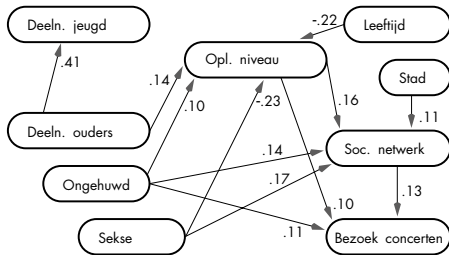
3. Bezoek aan podiumkunsten (publiek podiumkunst)



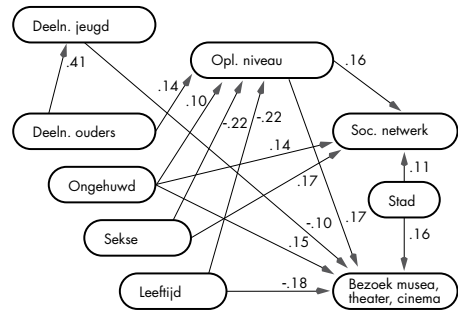
4. Bezoek aan musea, monumenten, cinema (publiek)



5. Bezoek aan klassieke concerten (concertpubliek)



6. Bezoek aan musea, theater, cinema (concertpubliek)



De resultaten in de figuur geven aan dat cultuurparticipatie in belangrijke mate beïnvloed wordt door het sociale netwerk. Een cultureel actieve sociale omgeving stimuleert de eigen deelname. Daarnaast zijn het opleidingsniveau en de gezinssituatie van invloed.

Ongehuwden zijn vaker onder het publiek aan te treffen dan personen in andere familieomstandigheden. Zoals in onderzoek naar cultuurparticipatie reeds vaak is aangetoond, blijkt ook hier dat hoger opgeleiden vaker culturele instellingen bezoeken. Opmerkelijk is echter wel dat bij het bezoek aan podiumkunsten (afbeelding 1 en 3) geen direct effect van opleiding gevonden wordt. Bij het bezoek aan musea, monumenten en cinema is dit er wel. Dit kan betekenen dat de invloed van het sociale netwerk inderdaad voor een deel terreinspecifiek is. Hoger opgeleiden met vrienden die podiumkunsten bezoeken, gaan zelf ook vaak, terwijl hoger opgeleiden met vrienden die dat niet doen, zelf ook wegblijven uit de schouwburgen en concertzalen. Hoger opgeleiden in een cultuurarme sociale omgeving (afgemeten aan het bezoek aan podiumkunsten) gaan echter nog wel naar musea, monumenten en de bioscoop.

De hier geanalyseerde data geven aan dat de opvoeding in het gezin en de vroegere cultuurparticipatie voornamelijk van invloed zijn op het vinden van culturele vrienden en het bezoek aan culturele instellingen via het bereikte opleidingsniveau.

Verandert de invloed van het sociale netwerk gedurende het leven? Om deze vraag te beantwoorden is het interactie-effect van leeftijd en culturele activiteit van het netwerk toegevoegd aan de analyses. In de analyses van het P&P-bestand waren deze interactie-effecten geen van vieren significant. Dit zou tot de conclusie leiden dat de invloed van het sociale netwerk na het zestiende levensjaar niet aan verandering onderhevig is. De analyses van de Luisterpeloton-data gaven echter wel significante interactie-effecten te zien. De uitkomst is echter omgekeerd aan de verwachting van met leeftijd cumulerende culturele kennis en kennissen. Vooral jonge abonneementhouders in cultureel actieve sociale omgevingen blijken de culturele instituties vaak te bezoeken.

Meer aandacht voor interactieprocessen

In deze bijdrage is de vorming en invloed van culturele netwerken beschreven. Ten eerste is aangegeven dat culturele instellingen zelden alleen bezocht worden. Podiumkunsten, de focus in deze bijdrage, worden vooral in het gezelschap van partner en goede vrienden bezocht. Een belangrijke verandering in het gezelschap vindt plaats als mensen een vaste levenspartner gevonden hebben. In de levensfase tussen de 16 en 25 bleken vrienden namelijk relatief vaak als gezelschap verkozen te worden. In latere levensfasen was dat de partner. Ten tweede is beschreven in welke mate vrienden, kennissen en familie culturele instellingen bezoeken. Concerten en theater worden door deze netwerkcontacten vaker

bezoekt dan opera en dans. Over het algemeen neemt de culturele activiteit in het sociale netwerk niet toe naarmate mensen ouder worden.

Ten derde is nagegaan welke factoren de vorming van cultureel actieve persoonlijke netwerken beïnvloeden. De uitkomsten geven aan dat vooral het onderwijsniveau, de gezinssituatie en het geslacht hierop van invloed zijn. De vrienden, familie enzovoort van hoger opgeleiden, en van vrouwen zijn cultureel actiever dan die van lager opgeleiden en van mannen. Verder blijkt de sociale omgeving van ongetrouwde mensen bijzonder cultureel actief.

Ten vierde is de invloed van sociale netwerken op de cultuurparticipatie vergeleken met die van andere factoren zoals het onderwijsniveau. De resultaten geven aan dat participatie in aanzienlijke mate beïnvloed wordt door het sociale netwerk. Daarnaast is vooral het onderwijsniveau en in mindere mate ook de gezinssituatie van invloed op de cultuurparticipatie. Of de invloed van het sociale netwerk verandert gedurende de levensloop blijft onduidelijk. Van de twee geanalyseerde databestanden geven de analyses op het ene bestand aan dat er geen verandering is, terwijl analyses op het andere bestand in de richting wijzen van een grotere activiteit van jonge mensen in een cultureel actieve omgeving.

In veel eerder onderzoek zijn stevast de rol van het ouderlijk milieu en van het genoten onderwijs aangevoerd als de belangrijkste determinanten van cultuurparticipatie. Deze twee factoren zouden met name bijdragen aan de vorming van culturele competentie. Hieronder valt de kennis van kunst en cultuur. Door deze kennis zouden de cultuurliefhebbers beter in staat zijn om het complexe culturaanbod te waarderen. Cognitieve processen staan dan centraal bij de verklaring van esthetisch genoegen en begrip voor cultuurhistorie. Hier is aangetoond dat cultuurparticipatie niet alleen een kwestie van cognitieve processen is, maar dat tevens de sociale context een belangrijke rol speelt. Familie, vrienden en kennissen die van cultuur houden, stimuleren het bezoek.

De directe invloed van de sociale omgeving op de culturele belangstelling was al wel regelmatig onder jeugdigen onderzocht. Ouders en docenten blijken een grote invloed te hebben op de cultuurparticipatie van jongeren. De invloed van sociale contacten in latere levensfasen is echter vaak buiten beschouwing gebleven in onderzoek naar de determinanten van cultuurparticipatie. In schaars onderzoek waarin de sociale context wel is onderzocht, lag de nadruk vaak op normatieve aspecten. Cultuurbezoekers zouden trouw zijn aan in hun kring vigerende normen en waarden ten aanzien van vrijetijdsbesteding. Hier is aangevoerd dat de invloed ook, en wellicht beter, begrepen kan worden uit de directe interactie met bekenden. De kosten en baten die verschillende typen interactie met zich meebrengen vormen een inzichtelijk verklaringsmechanisme. Hoewel de beschikbare data niet toegesneden waren op zulke interactieprocessen wijzen de uitkomsten wel in de richting van sterke effecten van sociale interactie. Interactie in de vorm van gezamenlijk bezoek of een gesprek over

cultuur wordt mede aantrekkelijk gemaakt door de beschikbare hulpbronnen, waaronder culturele competentie. Reden genoeg om in toekomstig onderzoek meer aandacht te besteden aan interactieprocessen in culturele netwerken.

Literatuur

- Becker, G.S. (1976)** *The economic approach to human behavior*. Chicago University Press, Chicago.
- Becker, G.S. (1996)** *Accounting for tastes*. Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Beek, P. van en W. Knulst (1991)** *De kunstzinnige burger. Onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesses onder de bevolking vanaf 6 jaar*. SCP/VUGA, Den Haag.
- Berlyne, D.E. (1971)** *Aesthetics and psychobiology*. Meredith, Appleton-Century-Crafts, New York.
- Burt, R.S. (1987)** Social contagion and innovation: cohesion versus structural equivalence. *American Journal of Sociology*, 92, pp.1287-1335.
- Coleman, J.S. (1990)** *Foundations of social theory*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Dimaggio, P. (1987)** Classification in art. *American Sociological Review*, 52, pp. 440-455.
- Eijck, K. van (1996)** Family and opportunity; a sibling analysis of the impact of family background on education, occupation, and consumption. Tilburg University Press, Tilburg.
- Flap, H. (1987)** De theorie van het sociaal kapitaal. *Antropologische Verkenningen*, jrg. 6, nr. 1.
- Frijda, N. (1988)** *De emoties. Een overzicht van onderzoek en theorie*. Bert Bakker, Amsterdam.
- Ganzeboom, H. (1984)** *Cultuur en informatieverwerking. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Sociologisch Instituut, Utrecht.
- Ganzeboom, H. (1989)** *Cultuurdeelname in Nederland*. Van Gorcum, Assen.
- Ganzeboom, H. en P. de Graaf (1991)** 'Culturele socialisatie en culturele participatie. Over de invloed van het ouderlijk milieu'. In *Cultuur en Publiek. Multidisciplinaire opstellen over de publieke belangstelling voor kunst en cultuur in Nederland*. SISWO, Amsterdam.
- Haan, J. de (1997)** *Het gedeelde erfgoed; een onderzoek naar veranderingen in de cultuurhistorische belangstelling sinds het einde van de jaren zeventig*. Het culturele draagvlak, deel 3. SCP, Rijswijk.
- Haan, J. de en W. Knulst (1998)** *De kunstzinnige burger wordt ouder*. LOKV, Utrecht.
- Haan, J. de en W. Knulst (2000)** *Het bereik van de kunsten; een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunsten en podiumkunsten sinds de jaren zeventig*. SCP/Elsevier, Den Haag.

- Haan, J. de en W. Uunk (1999)** Liefde en cultuur; een analyse van de samenhang tussen de cultuurparticipatie van levenspartners. Paper gepresenteerd op de NSV-Marktdag Sociologie, Utrecht, 27 mei 1999.
- Jager, H. de en W. Zweers (1962)** Het gehoor gehoord; een verkenning onder de geregelde bezoekers van het Utrechts Stedelijk Orkest. Sociologisch Instituut, Utrecht.
- Kirchberg, V. (1997)** Museums and their audiences. Paper gepresenteerd op ASA 1997, Toronto.
- Knulst, W. (1995)** Podia in een tijdperk van afstandsbediening. Onderzoek naar achtergronden van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig. Het culturele draagvlak, deel 1. VUGA, Den Haag.
- Knulst, W. en G. Kraaykamp (1996)** Leesgewoonten; een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers. Het culturele draagvlak, deel 2. SCP/VUGA, Rijswijk/Den Haag.
- Lindenberg, S. (1997)** Grounding groups in theory: functional, cognitive and structural interdependencies. *Advances in group processes*, vol. 14, pp. 281-331.
- Maas, I., R. Verhoeff en H. Ganzeboom (1990)** Podiumkunsten & Publiek. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar omvang en samenstelling van het publiek van de podiumkunsten. Ministerie van VWC, Rijswijk.
- Maas, I. (1991)** 'Sociale omgeving en cultuurdeelname; de rol van de sociale omgeving bij podiumbezoek en mediagebruik'. In *Cultuur en Publiek. Multidisciplinaire opstellen over de publieke belangstelling voor kunst en cultuur in Nederland*. SISWO, Amsterdam.
- Merton, R. (1968)** *Social theory and social structure*. The Free Press, New York.
- Nagel, I. (1997)** Op welke leeftijd lijken jongeren het meest op hun ouders in hun cultuurdeelname? Paper gepresenteerd op de NSV-Marktdag, 29 mei 1997.
- Nagel, I. en H. Ganzeboom (1996)** De invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie. In *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie*. LOKV, Utrecht.
- Scitovsky, T. (1976)** *The joyless economy. An inquiry into human satisfaction and consumer dissatisfaction*. Oxford University Press, Londen/New York/Toronto.
- SCP (1998)** *Sociaal en Cultureel Rapport 1998*. SCP/Elsevier, Den Haag.
- Smithuijsen, C. (1997)** Het luisterpeloton; twee generaties concertgangers vergeleken aan de hand van onderzoek naar Utrechtse abonnementshouders in 1961 en 1993. *Boekmanstudies*, Amsterdam.
- Swaan, A. de (1991)** 'Amsterdam, Groot-Holland en de wereld'. In *Perron Nederland*. Meulenhoff, Amsterdam.
- Tijhuis, M. et al (1992)** Netwerken in Nederland; een onderzoek naar persoonlijk netwerken van Nederlanders. *Mens en Maatschappij*, jrg. 67, nr. 1, pp. 5-22.
- Uunk, W. (1996)** Who marries whom? The role of social origin, education and high culture in mate selection of industrial societies during the twentieth century. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Verhulst, C., B. Völker en F. Driessen (1995)** Samenwerking tussen kunsteducatie, amateurkunst en professionele kunst; verslag van een onderzoek. LOKV, Utrecht.

De muze en de dubbele voedingsbodem De socialisatie van literaire leesgewoonten

Gerbert Kraaykamp

Veel Nederlanders genieten in hun vrije tijd van literaire boeken. Uit onderzoek blijkt dat rond de 35% van de bevolking zich regelmatig aan literatuur wijdt (Kraaykamp 1993; Knulst & Kraaykamp 1996). Het is onwaarschijnlijk dat deze liefde voor literatuur is aangeboren en zij ontstaat ook niet van de ene op de andere dag. Een voorkeur voor literaire werken krijgt gedurende het leven vorm en bloeit meer als zij subtiel wordt gestimuleerd. Al vanaf de vroege jeugd zijn er omstandigheden die een persoon aanzetten tot, dan wel afstoten van lezen. Als vanzelfsprekend wordt daarbij aan ouders een socialiserende rol toebedeeld bij het ontwikkelen van literaire belangstelling.

Hoogopgeleide ouders

Onderzoek benadrukt in het socialisatieproces vaak de maatschappelijke positie die ouders innemen. Kinderen van hoogopgeleide ouders komen verder in het onderwijs, bereiken prestigieuzere beroepen en zijn welgestelder. Ook bij de deelname aan in maatschappelijk aanzien staande culturele activiteiten vindt men vaak een samenhang met de sociale kenmerken van het ouderlijk gezin (Ganzeboom 1989; Guthrie, Schafer & Hutchinson 1991; De Haan & Knulst 2000). Het zijn ook voornamelijk personen met hoogopgeleide ouders uit gezinnen financieel in goede doen, die men onder de liefhebbers van literaire boeken aantreft. Dat ouders in hoge posities het nastrevenswaardig vinden om hun kinderen de liefde voor lezen bij te brengen, heeft te maken met de vrij algemeen gedeelde maatschappelijke waardering voor literaire competentie, en de betekenis van lezen als selectiecriteria in het onderwijs (Bourdieu 1984).

Minder duidelijk is hoe deze ouders uit de maatschappelijke bovenlaag er precies voor zorgen dat hun kinderen plezier in lezen en literatuur ontwikkelen (Duijx & Verdaasdonk 1989; Van Peer 1991). We gaan er in dit artikel vanuit dat leesstimulering vorm krijgt via een zogenoemde dubbele voedingsbodem. Om te beginnen is onze verwachting dat ouders uit hogere sociale milieus hun kinderen het goede 'lees'-voorbeeld geven en ze bovendien actief stimuleren te gaan lezen. Daarnaast lijkt het aannemelijk dat ouders van directe betekenis zijn voor de schoolkeuze, zowel wat betreft niveau als richting. Aangezien scholen verschillen naar de mate van aandacht voor cultuur en literatuur zijn ook mede daardoor verschillen in literaire belangstelling tussen personen uit hogere en lagere milieus te duiden.

Schoolsocialisatie substantieel

De verhouding tussen de primaire socialisatie in het ouderlijk gezin en de secundaire socialisatie via de school is bij onderzoek naar cultuurparticipatie al vaker de (wetenschappelij-

ke) strijdvraag geweest. (De Jager 1967; Ganzeboom & De Graaf 1991; Ganzeboom 1992; Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud 1996). De onderzoeksvraag in dit artikel ligt in het verlengde daarvan, en luidt: in hoeverre zijn de invloeden van de ouderlijke sociaal-economische achtergrond voor literair lezen te duiden in termen van een socialisatie in het ouderlijk gezin, en een socialisatie in het voortgezet onderwijs? Het is onze verwachting dat bij een cognitieve culturele activiteit zoals literair lezen, de gevolgen van de schoolsocialisatie substantieel zijn. Op school immers krijgt men direct onderwijs in de kwaliteiten die men nodig heeft om van literatuur te genieten. Bij de deelname aan culturele uitgaansactiviteiten is de link met schoolse stimulering veel minder direct; de verbinding bestaat uit culturele activiteiten geïncorporeerd in het lesprogramma (moderne talen, tekenen, CKV). In dit artikel staat de dubbele voedingsbodem van ouderlijk gezin en middelbare school centraal. Het is daarbij belangrijk te onderkennen dat de primaire culturele socialisatie in het ouderlijke gezin, hoogstwaarschijnlijk ook de keuze voor de soort school beïnvloedt. Als ouders in woord en daad uitdragen dat lezen zinvol en belangrijk is, kan dat leiden tot een verhoging van de intellectuele competentie waardoor hogere schoolniveaus en scholen met meer cultuur in het onderwijsprogramma binnen bereik komen. In een toetsing van verwachtingen met *multi-variate* regressieanalyse heeft het daarom de voorkeur via een decompositie de directe en indirecte invloeden van deze dubbele voedingsbodem te onderscheiden. Op deze wijze kan meer inzicht worden verkregen in de paden waarlangs beïnvloeding plaatsvindt.

Televisiekijken

In de wereld van het boek en de letteren wijst men vaak op de negatieve gevolgen van het televisiekijken voor het lezen. Een veronderstelling daarbij is dat personen die in hun jeugd met de televisie zijn opgegroeid door deze ervaringen minder gehecht zijn geraakt aan het boek en ook minder leesvaardigheid hebben ontwikkeld (Knulst 1991; Knulst & Kraaykamp 1996). De gevolgen daarvan laten zich raden; men zou minder frequent lezen en zou ook minder vaak literatuur ter hand nemen. In het empirisch onderzoek operationaliseert men deze socialisatiehypothese meestal door een onderscheid aan te brengen tussen personen geboren voor 1955 en personen die daarna het levenslicht zagen. Omdat in deze hypothese echter de directe confrontatie en socialisatie met een televisie essentieel is, heeft het de voorkeur de concrete praktijk van het televisiekijken in het ouderlijk gezin te beschouwen. Een tweede, additionele onderzoeksvraag in dit artikel luidt daarom: in hoeverre is de socialisatiepraktijk ten aanzien van de televisie in het ouderlijk gezin van belang in de verklaring van het huidige literair lezen?

Ouderlijk gezin

Empirisch onderzoek laat zien dat de specifieke omstandigheden in het ouderlijk gezin relevant zijn bij de verklaring van leesvoorkeuren (Ganzeboom, 1989; Kraaykamp & Dijkstra 1999). We onderscheiden hier drie manieren waarop een primaire socialisatie in het ouderlijk gezin tot uitdrukking kan komen (Duijx & Verdaasdonk 1989; Van Peer 1991).

Als eerste veronderstellen we dat het voorzieningenniveau in een gezin relevant is. Oftewel, er moeten in een huisgezin leesmaterialen aanwezig zijn om het lezen daadwerkelijk te kunnen stimuleren (Purves & Beach 1976). Een boekenkast van ouders biedt dan letterlijk de achtergrond waartegen een kind het lezen leert waarderen. Het feit dat er direct bij de hand boeken zijn, is als het ware een uitnodiging om te lezen. Daarbij komt dat als ouders veel titels bezitten dat veelal literaire werken zullen zijn. We veronderstellen daarom ook dat de smaakvoorkeuren van kinderen hierdoor worden gestuurd. Sommige onderzoekers wijzen bij het voorzieningenniveau thuis ook op de rol van bibliotheken (Duijx & Verdaasdonk 1989; Van Peer 1991). Een probleem hierbij is echter dat in het bibliotheeklidmaatschap al deels de liefde van een kind voor boeken tot uitdrukking komt. Het is daarmee geen zuiver socialisatieaspect. Er is dan in onderzoekstermen sprake van vermenigvuldiging van een verklarend en een te verklaren kenmerk. We laten het daarom hier buiten beschouwing.

Als tweede aspect van de gezinssocialisatie is het leesgedrag van ouders zelf van belang. Het gaat daarbij min of meer om het geven van het 'goede' voorbeeld (Duijx & Verdaasdonk 1989; Kraaykamp 1993). Omdat kinderen vaak aanwezig zullen zijn als vader of moeder leest, worden smaakvoorkeuren als vanzelfsprekend overgedragen. De Franse socioloog Bourdieu (1984) kent aan deze vorm van culturele reproductie veel waarde toe. Bourdieu stelt dat door de overdracht van deze in het onderwijs waardevolle disposities ongelijkheden over generaties in stand worden gehouden. Dat smaakoverdracht niet alleen voor literair lezen opgaat, tonen Kraaykamp & Kalmijn (1995) aan in een onderzoeksartikel over het lezen van romantische lectuur. Liefhebsters van romantische boeken blijken significant vaker een moeder te hebben die ook 'romantisch' las.

Ten derde zijn gezinsactiviteiten die het lezen meer concreet stimuleren belangrijk. Sociaalwetenschappelijk onderzoek wijst daarbij op instructie als een wezenlijke opvoedingspraktijk (Leseman & De Jong 1998). Bij instructie gaat het veelal om het aanleveren van informatie voor de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes van een kind. Als het gaat om lezen bestaat de instructiepraktijk grotendeels uit specifieke ouder-kind- interacties waarmee de ouderlijke waardering voor lezen tot uitdrukking kan komen (Van Lierop-Debrauwer 1990; Van Peer 1991). Anders gezegd, waarden en normen over lezen komen tot uiting in concrete gedragingen, zoals kinderen voorlezen, boeken aanraden en met kinderen praten over gelezen boeken.

In dit artikel is het uitgangspunt dat een gunstig ouderlijk leesklimaat meer voorkomt binnen de sociaal gezien hogere kringen. Het aanbieden van positieve leesomstandigheden is immers een manier waarop dergelijke ouders trachten bij hun kinderen de liefde voor lezen en literatuur te ontwikkelen. Daarmee wordt niet beweerd dat een gunstige primaire leesso-socialisatie niet in lagere milieus voorkomt, maar slechts dat ze er minder vaak optreedt. Het gegeven dat men in lagere milieus ook gezinnen met positieve leesomstandigheden aantreft, is derhalve geen enkel bewijs voor de stelling dat sociaal-economische gezinsomstandigheden er niet toe zouden doen (Van Lierop-Debrauwer 1990).

Voortgezet onderwijs

Het idee dat alleen de gezinssituatie van belang is voor de ontwikkeling van een liefde voor literatuur, wordt weersproken in de opvatting dat het onderwijs een culturele kweekvijver is. De school brengt veel kinderen, ook die uit lagere sociale milieus, in contact met cultuur en literatuur, waardoor de verwachting is dat ook de school invloedrijk is bij het ontwikkelen van leesvoorkeuren (Purves & Beach 1976; Duijx & Verdaasdonk 1989; Kraaykamp & Dijkstra 1999). Om begrijpelijke redenen ook is er daarom binnen de ontwikkelingspsychologie, onderwijskunde en letteren veel aandacht voor beleid op het gebied van het lees- en literatuuronderwijs (Peters & Piek 1997; Van Lierop-Debrauwer, Peters & De Vries 1997; Janssen 1998). Het is immers zo dat onderwijsinhouden gemakkelijker te beïnvloeden zijn dan opvoedingsstijlen van ouders. Om de rol die een secundaire socialisatie via het onderwijs speelt voor de ontwikkeling van leesvoorkeuren te verduidelijken, moet allereerst een onderscheid worden aangebracht tussen selectie-effecten en leereffecten in de schoolsituatie (Ganzeboom 1992; Kraaykamp 1993).

Ten eerste is de school te beschouwen als een instituut waar men kennis aanbiedt (en vaardigheden traint), maar er tegelijkertijd ook op selecteert. Als gevolg van deze selectie komen kinderen met bovengemiddelde intellectuele capaciteiten terecht in de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs. Deze hogere opleidingen kenmerken zich doordat er relatief veel cognitieve kennis wordt aangeboden en intellectuele vaardigheden intensiever worden getraind. Dit heeft als gevolg dat leerlingen op hogere schoolniveaus ook leesvoorkeuren ontwikkelen die passen bij dat niveau. Empirisch onderzoek heeft de relatie tussen het bereikte opleidingsniveau en het leesniveau ook al veelvuldig aangetoond (Kraaykamp 1993; Knulst & Kraaykamp 1996).

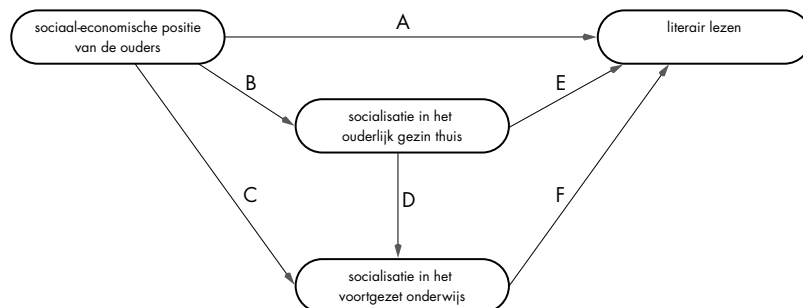
Als tweede is er onderscheid tussen scholen omdat de intensiteit van de culturele socialisatie verschilt. Het resultaat van secundaire culturele vorming is dat er zogenoemde leereffecten optreden. Culturele beïnvloeding vindt plaats door instructie op cultureel gebied in de schoolcontext (Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach 1995; Nagel, Ganzeboom, Haanstra &

Oud 1996; De Haan & Knulst 2000). Meer in het bijzonder lijkt dan vooral het literatuuronderwijs relevant bij het beïnvloeden van leesvoorkeuren (Toussaint-Dekker 1987; Kraaykamp 1993; Janssen 1998). Deze gedachte is zo gek nog niet; een doel van het literatuuronderwijs is immers leerlingen te confronteren met zaken die nieuw voor hen zijn en waar zij zonder de school niet mee in aanraking komen. Als het gaat om de literaire vorming is in het voortgezet onderwijs ook specifieke nadruk op literatuurgeschiedenis en literatuur in het curriculum van de talen. Maar ook de aandacht voor de ontwikkeling van meer algemeen culturele kennis verschilt tussen scholen, ongeacht het niveau. Er zijn, bijvoorbeeld, scholen die theaterprogramma's organiseren of bezoeken aan kunstmusea (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud 1996). In dit verband laat Janssen (1998) zien dat er substantiële verschillen optreden tussen docenten, zowel als het gaat om de doelen die zij met culturele vorming nastreven, als in de tijdsbesteding aan cultuuronderricht. Voor de ontwikkeling van belangstelling voor literatuur lijkt deze culturele socialisatie op school van belang omdat ook daardoor een literaire belangstelling kan worden gevoed.

Ten derde verschillen leerlingen door het vakkenpakket dat zij kiezen in het voortgezet onderwijs (Toussaint-Dekker 1987). Een algemene verwachting is dat een alfa-pakket met relatief veel aandacht voor moderne en klassieke talen de belangstelling voor het literaire lezen vergroot. Een expliciet doel van het onderwijs in een vreemde taal is immers de literaire competentie van leerlingen te ontwikkelen (Toussaint-Dekker 1987). Er wordt ook wel verondersteld dat door het 'lezen voor de lijst' bij de moderne talen de liefde voor het lezen wordt geremd. De dwangsituatie zou er dan de oorzaak van zijn dat lezers zich juist afkeren van de literatuur. Los van dit alles, is het duidelijk dat talen in het eindexamenpakket garant staan voor een culturele socialisatie die een leerling via de school krijgt (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud 1996).

Op grond van het sociaal-wetenschappelijke stratificatieonderzoek is het van belang te onderkennen dat ouders binnen het onderwijssysteem naar wegen zoeken om hun kinderen goede kwalificaties voor het maatschappelijke leven mee te geven. Omdat maatschappelijk succesvolle ouders daar het best in slagen, worden via het onderwijs ongelijkheden over generaties gereproduceerd. Over het algemeen is het echter niet alleen zo dat kinderen uit de hogere sociale milieus hogere opleidingsniveaus bereiken, maar dat zij tevens vaker kiezen voor scholen met aandacht voor cultuur en voor talen in het eindexamen. Een secundaire culturele socialisatie op school vindt dan als het ware zijn basis in de sociale achtergrond van het ouderlijk gezin. Daarnaast ligt het voor de hand te veronderstellen dat ook het culturele thuisclimaat van belang is voor keuzes in het onderwijs. Ouders met veel culturele bagage zorgen er niet alleen voor dat hun kinderen hoger komen in het onderwijs, maar ook dat zij aan culturele opleidingen de voorkeur geven boven technische of economische (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud 1996)

Figuur 1
Weergave van de invloeden van een primaire gezinssocialisatie en secundaire schoolsocialisatie op literair lezen



In figuur 1 zijn de besproken relaties nog eens schematisch weergegeven. De vraag die we in dit artikel beantwoorden, is in hoeverre de invloeden van de sociale gezinsachtergronden werkzaam zijn via een primaire socialisatie in het ouderlijk gezin (door de pijlen B en E), via een secundaire socialisatie in het voortgezet onderwijs (door de pijlen C en F), of via een combinatie van beide aspecten (door de pijlen B, D en F).

Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998

Om na te gaan hoe de dubbele voedingsbodem voor literair lezen precies werkt, maken we gebruik van landelijk representatieve gegevens uit de *Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998* (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp & Ultee 1999). Het betreft hier een gecombineerd mondelinge en schriftelijke enquête onder personen die via een gestratificeerde steekproefprocedure uit de bevolkingsregisters zijn geselecteerd. Alle ondervraagde personen zijn tussen de 18 en 70 jaar oud en spreken Nederlands (respons 49,5%). Van een primair geselecteerde respondent is altijd ook de partner (indien van toepassing) geïnterviewd. Beiden hebben exact dezelfde vragen beantwoord. Aangezien de socialisatie van beide partners zich vrijwel altijd onafhankelijk van elkaar heeft afgespeeld, veelal in andere gezinnen en op andere scholen, is er voor gekozen de beide partners als individuele respondenten te beschouwen. In de analyse zijn alleen personen ouder dan 25 jaar opgenomen die niet (meer) bij hun ouders inwonen. Op deze wijze is het aannemelijk dat ondervraagden hun onderwijsloopbaan hebben afgesloten en dat zij niet meer direct door hun ouders worden beïnvloed. Het uiteindelijke bestand bestaat na verwijdering van personen met ontbrekende gegevens uit 1730 respondenten (van de oorspronkelijk 1883 personen). *Literair lezen* is hier gemeten als het percentage van de leestijd dat men aan literatuur besteedt. In de FNB-98-enquête is voor zeven boekgenres gevraagd of men die nooit (0), soms (1), of vaak (2) leest. Nederlandse literaire romans, vertaalde literaire romans en lite-

ratuur in de Engelse, Franse of Duitse taal zijn als literaire genres te beschouwen. De overige vier genres zijn niet-literair.* Een optelling van de antwoorden op de geselecteerde zeven genres geeft een indicatie voor de breedheid van leesvoorkeuren. Een persoon met een brede belangstelling voor boeken scoort hoger dan een persoon met een smalle interesse. Als we de antwoorden voor de drie literaire genres apart optellen, resulteert dit in de intensiteit van het literaire lezen. Beide metingen op elkaar gedeeld, levert ons de proportie van de leestijd die een lezer aan literatuur besteedt (variërend tussen 0 en 1). We nemen aan dat hiermee de exclusief literaire lezers, de breedgeoriënteerde lezers en niet-literaire lezers ordinaal van elkaar worden onderscheiden.

Als controlevariabele is *man* opgenomen, waarbij vrouw is 0 en man is 1. *Geboortecohort* is gemeten als continu kenmerk, lopend van 1914 tot 1973. Om de interpretatie van de analyseresultaten te vergemakkelijken is gedeeld door 10, en is 1925 als nulpunt genomen. Als gevolg hiervan registreren de regressiecoëfficiënten in de analyses de veranderingen per decennium.

De sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin zijn als volgt gemeten. Voor het *opleidingsniveau van de ouders* is het maximum genomen van vaders en moeders opleidingsniveau, lopend van 0 'alleen lager onderwijs' tot 7 'wetenschappelijk onderwijs'. Het *culturele gehalte van de ouderlijke opleiding* is vastgesteld met de opleidingsrichtingschaal van Van de Werfhorst & Kraaykamp (2000). Met deze procedure kent men op basis van de gevolgde opleidingsrichting een score toe. Meer specifiek gaat het erom in hoeverre in een opleidingsrichting culturele hulpbronnen worden verworven. Het culturele gehalte van een opleiding krijgt onder andere vorm in het stimuleren van creativiteit, het vergroten van kennis over kunst en literatuur, en het meegeven van algemene ontwikkeling. Wederom is het maximum genomen van vaders en moeders score, lopend van 1 (geen aandacht voor cultuur) tot 3.56 (relatief veel aandacht voor cultuur). De *materiële welstand van de ouders* is vastgesteld aan de hand van een lijst met dertien bezittingen al dan niet aanwezig in het ouderlijk gezin toen de respondent ongeveer 15 jaar oud was ($\alpha = .65$).** De gemiddelde score levert een schaalwaarde, die varieert tussen 0 (geen enkel goed aanwezig) en 13 (alle goederen aanwezig).

De *leessocialisatie in het ouderlijk gezin* is gemeten door de reactie op vijf stellingen over de daadwerkelijke ouder-kind-interactie over lezen. Deze uitspraken gaan over het al dan niet voorlezen door ouders, cadeau geven van boeken, aanraden van boeken, discussiëren over gelezen boeken en interesse tonen in leesvoorkeuren. De drie antwoordmogelijkheden waren nooit (0), soms (1) en vaak (2). Om tot een schaal te komen, is de gemiddelde score

* Deze vier genres zijn familie- en streekromans (1), detectives, science fiction of oorlogsromans (2), informatieve boeken (3) en romantische lectuur (4).

** Deze dertien bezittingen zijn een auto, video- of filmcamera, diepvriezer, afwasmachine, videorecorder, antieke meubelen (van voor 1900), piano, viool of cello, moderne kunst (van na 1900), oudere kunst (van voor 1900), betaalde schoonmaakster, betaalde kinderoppas en hulp voor de tuin.

over de vijf items berekend ($\alpha = .83$). Het *literaire lezen van ouders* is vastgesteld aan de hand van de scores op de vragen naar het nooit (0), soms (1) of vaak (2) lezen van literaire romans en literatuur in een vreemde taal. Ook hier is de uiteindelijke schaal bereikt door de gemiddelde score op deze twee vragen te nemen van beide ouders. Het *boekenbezit* is gemeten met één vraag in de enquête, waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van 0 'geen boeken' tot 4 'meer dan 500 boeken'. Aan deze categorieën zijn op basis van klassemiddens reële waarden toegekend.

Net als bij de ouders loopt het hoogste opleidingsniveau van de respondent van 0 'alleen lager onderwijs' tot 7 'wetenschappelijk onderwijs'. Een culturele *socialisatie via de school* is gemeten door na te gaan of in het voortgezet onderwijs nooit (0), soms (1) of vaak (2) aandacht is besteed aan literatuurgeschiedenis, toneel en theater, en beeldende kunst.

Daarnaast is nagegaan of een respondent in het voortgezet onderwijs actief heeft geparticipeerd in een toneelclub, een schoolkrantredactie, een literaire leesclub en een fotografie- of filmclub (0/1). Een ongewogen optelling van de scores op bovenstaande items resulteert in een schaal, lopend van 0 tot 9 ($\alpha = .58$). *Cultuur in het vakkenpakket* van het eindexamen op de middelbare school is gemeten door na te vragen of een persoon examen heeft gedaan in Engels, Frans, Duits, Latijn en/of Grieks en geschiedenis. Een ongewogen optelling van de scores resulteert in een schaal lopend van 0 tot 5 ($\alpha = .68$).

Voor alle verklarende kenmerken geldt dat zij lineair zijn getransformeerd naar een schaal tussen 0 en 1. Het voordeel hiervan is dat in een regressieanalyse de ongestandaardiseerde coëfficiënten eenvoudig onderling te vergelijken zijn. Zij geven dan de maximaal te verwachten verandering in de afhankelijke variabele weer (hier de proportie literair lezen), die het gevolg is van het betreffende verklarende aspect.

Analyse

Om na te gaan wat de relatieve bijdrage is van de primaire socialisatie thuis en de secundaire socialisatie door school gebruiken we OLS-regressieanalyse. Met deze methode kunnen diverse verklarende aspecten tegelijkertijd in ogenschouw worden genomen en op hun merites worden beoordeeld. In tabel 1 presenteren we de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Deze zijn te interpreteren in termen van de schaal van het afhankelijke kenmerk, in ons geval de proportie literair lezen van de totale boekenleestijd. We schatten een drietal modellen. Model 1 is het basismodel waarin alleen de sociaal-economische achtergronden van het ouderlijk gezin zijn opgenomen. Vervolgens worden in model 2 leessocialisatieaspecten van het ouderlijk gezin toegevoegd en in model 3 kenmerken van het gevolgde onderwijs.

Het basismodel (model 1) bevestigt overduidelijk de gedachte dat de sociaal-economische

Tabel 1

Regressie van de intensiteit van het literair lezen op sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin, omstandigheden in het ouderlijk gezin en kenmerken van het gevolgde onderwijs, voor individuen van 25 jaar in 1998 (N=1730).

intensiteit literair lezen (0-1)			
	ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten		
	Model 1	Model 2	Model 3
<i>Constante</i>	.266***	.201***	.109***
<i>Controle kenmerken</i>			
Man (0-1)	-.090***	-.082***	-.097***
Geboortecohort /10 (1925=0)	-.027***	-.025***	-.028***
<i>Sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin</i>			
Opleidingsniveau ouders (0-1)	.220***	.117***	.002
Culturele opleiding ouders (0-1)	.077**	.059*	.023
Materiele welstand ouders (0-1)	.147***	.104*	.076~
<i>Omstandigheden in het ouderlijk gezin</i>			
Leessocialisatie thuis (0-1)		.135***	.056*
Literair lezen ouders (0-1)		.175***	.150***
Boekenbezit ouders (0-1)		.057	.030
<i>Kenmerken van het gevolgde onderwijs</i>			
Opleidingsniveau (0-1)			.258***
Culturele socialisatie school (0-1)			.231***
Cultuur in vakkenpakket (0-1)			.113***
Verklaarde variantie	14.5%	18.3%	33.1%

Bron Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB98).

Significantie ~ p <.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

omstandigheden in het ouderlijk gezin relevant zijn bij het ontwikkelen van een liefde voor literatuur. Om te beginnen blijken kinderen van wetenschappelijk opgeleide ouders 22% meer leestijd aan literatuur te besteden dan kinderen van ouders met alleen lagere school. Daarnaast zijn ook de materiële omstandigheden thuis van belang. Kinderen uit welgestelde families lezen ongeveer 15% meer literatuur dan kinderen uit onbemiddelde families. Opmerkelijk is dat ook de gevolgde opleidingsrichting van ouders relevant blijkt. Ouders met een culturele scholing dragen er zorg voor dat hun kinderen 8% meer van hun leestijd

aan literatuur besteden dan kinderen van niet-cultureel geschoolde ouders.

Dan komt de vraag naar voren hoe maatschappelijk succesvolle ouders er precies in slagen dat hun kinderen meer waardering voor literatuur ontwikkelen. Er zijn daarvoor twee verklaringen geopperd: de zogenoemde dubbele voedingsbodem van gezin en school. Model 2 illustreert in hoeverre een primaire leessocialisatie in het ouderlijk gezin invloedrijk is.

Allereerst stellen we vast dat de effecten van de sociaal-economische gezinsachtergrond door introductie van primaire socialisatiekenmerken duidelijk afnemen; het effect voor het opleidingsniveau van de ouders daalt met 47%, het effect van de culturele scholing van ouders met 23%, en dat van materiële welstand met 29%. Dit houdt in dat ouderlijke stimulering in de thuissituatie een gedeeltelijke verklaring biedt voor de hierboven geconstateerde sociaal-economische differentiatie.

Als we vervolgens de effecten van de omstandigheden in het ouderlijk gezin separaat beschouwen, blijkt vooral het directe voorbeeldgedrag van ouders werkzaam te zijn. Ouders die zelf veelvuldig literatuur lezen dragen aan hun kinderen deze liefde over ($b = .175$). Het gezegde 'een goed voorbeeld doet goed volgen' is hierop van toepassing. Daarnaast is ook de directe positieve interactie van ouders en kinderen ten aanzien van boeken belangrijk. Kinderen die door hun ouders intensief zijn gestimuleerd (door voorlezen, discussie en interesse) besteden zo'n 14% meer van hun leestijd aan literatuur dan kinderen zonder deze ouderlijke stimulans. Opmerkelijk genoeg blijkt het concrete bezit van boeken niet belangrijk voor het ontwikkelen van een literaire smaak. Het effect is niet significant.

In model 3 introduceren we de secundaire socialisatiekenmerken als verklarende aspecten. Het opmerkelijkste is dat na introductie van deze schoolaspecten de rol van de sociaal-economische gezinsachtergrond vrijwel is uitgespeeld. Het opleidingseffect van de ouders wordt volledig geïnterpreteerd, terwijl ook de effecten van materiële welstand en culturele opleiding van de ouders belangrijk kleiner worden. Anders geformuleerd: veel van de sociaal-economische achtergrondverschillen in literaire voorkeuren zijn te duiden in termen van een gevolgde schoolloopbaan. Ook de in model 2 geconstateerde invloeden van de primaire socialisatie in het gezin verlopen deels via schoolkeuzeprocessen. Het effect van directe leesstimulering wordt bijvoorbeeld met 59% gereduceerd na introductie van de schoolkenmerken, en het imitatie-effect van het literaire lezen van ouders met 14%.

Op grond van de substantiële verbetering in verklaarde variantie in model 3 (van 18,3% naar 33,1%) stellen we vast dat schoolaspecten zeer belangrijk zijn bij de verklaring van literair lezen. De regressiecoëfficiënten illustreren dit beeld. Allereerst is het opleidingsniveau van een persoon relevant bij het voorspellen van de belangstelling voor literair lezen; zo besteden personen met een universitaire opleiding 26% meer van hun leestijd aan litera-

tuur dan personen met alleen lagere school. Echter, het blijkt niet alleen om het niveau van scholing te handelen. Aandacht op school voor culturele vorming binnen en buiten het curriculum blijkt effectief. Hoe intensiever men op school geconfronteerd wordt met kunst, literatuur en cultuuruitingen, hoe meer belangstelling men later voor literatuur tentoonspreidt ($b=.231$). We stellen vast dat dit een belangwekkende aanwijzing is voor het succes van culturele vorming via een secundaire socialisatie in het voortgezet onderwijs. Tot slot is ook de samenstelling van het vakkenpakket relevant. Wanneer men geen talen en geschiedenis in het examenpakket heeft gekozen, besteedt men ongeveer 11% minder leestijd aan literatuur dan respondenten met al deze examenvakken.

De controlevariabelen hebben in alledrie de modellen ongeveer dezelfde betekenis.

Vrouwen besteden ongeveer 9% meer leestijd aan literaire boeken dan mannen, en elk nieuw decennium na 1925 besteden lezers 3% minder leestijd aan literatuur. Dit houdt in dat personen geboren rond 1975 dus 14% ($5 \cdot 2.8$) minder literatuur lezen dan personen geboren rond 1925.

Decompositie

Uit de hierboven besproken analyse komt naar voren dat vooral de schoolaspecten van direct belang zijn bij een verklaring van een literaire smaakvoorkeur. Het feit dat de sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin in model 3 niet erg doorslaggevend meer zijn, laat onverlet dat zij wel indirect van belang zijn. Figuur 1 illustreert deze gedachtegang. De causale volgorde is zodanig dat de sociaal-economische omstandigheden via het cultureel thuisclimaat (pijlen B*E) en via de kenmerken van het voortgezet onderwijs (pijlen C*F) een indirecte invloed kunnen uitoefenen. Om na te gaan via welke paden deze invloeden verlopen wordt in tabel 2 een decompositie gepresenteerd. Met deze decompositie worden de indirecte invloeden van de sociaal-economische thuisomstandigheden uiteengelegd in effecten via de primaire socialisatie in het gezin en effecten via de secundaire socialisatie in de school. We beantwoorden daarmee meer expliciet de vraag hoe maatschappelijk succesvolle ouders er voor zorgen dat hun kinderen binnen het lezen een voorkeur voor literatuur ontwikkelen.

De decompositie in tabel 2 houdt in dat voor alledrie de aspecten van de ouderlijke sociaal-economische achtergrond is nagegaan via welke wegen hun invloed totstandkomt.

Uitgangspunt daarbij is het totale effect, zoals dat is weergegeven in het basismodel (model 1) van tabel 1. Met de decompositie wordt dit effect uiteengelegd in een direct effect (pijl A), een indirect effect via het cultureel thuisclimaat (pijlen B*E), een indirect effect via schoolkenmerken (pijlen C*F), en een indirect effect via de combinatie van gezins- en schoolkenmerken (pijlen B*D*F).

Bij het eerste sociaal-economische kenmerk in tabel 2, het ouderlijk opleidingsniveau, is

Tabel 2

Decompositie van de effecten van sociaal-economische achtergrond van het ouderlijk gezin op literair lezen in directe en indirecte effecten, voor individuen van 25 jaar in 1998 (N=1730).

	Decompositie van de effecten van sociaal-economisch achtergrond					
	opleidingsniveau ouders		culturele opleiding ouders		materieelwelstand ouders	
<i>Totaal effect</i>	.220	100.0%	.077	100.0%	.147	100.0%
<i>Direct effect</i>	.002	0.9%	.023	29.9%	.076	51.7%
<i>Indirect effect</i>	.218	99.1%	.054	70.2%	.071	48.3%
<i>Indirecte effecten</i>	.218	100.0%	.054	100.0%	.071	100.0%
via activiteiten in ouderlijk gezin	.072	33.0%	.008	14.8%	.028	39.4%
via kenmerken van de schoolopleiding	.115	52.8%	.036	66.7%	.028	39.4%
via activiteiten in ouderlijk gezin en kenmerken van de schoolopleiding	.031	14.2%	.010	18.5%	.015	21.2%

Bron: Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB98).

Significantie ~ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

overduidelijk dat het grootste deel van de beïnvloeding indirect verloopt; slechts 1% is direct. Een decompositie in onderdelen laat zien dat 53% via de secundaire socialisatie op school plaatsvindt, terwijl 33% is toe te schrijven aan de primaire leessocialisatie in het gezin. Nog eens 14% van de invloed vindt indirect plaats doordat culturele ouders er voor zorgen dat hun kinderen hogere, en meer cultureel-georiënteerde opleidingen verkiezen. Als tweede is ook voor de invloed van het culturele gehalte van de opleiding van ouders te constateren dat zij voornamelijk indirect verloopt (70%). Ook hier is het grootste deel daarvan toe te schrijven aan de schoolaspecten (maar liefst 67%), terwijl de gezinssocialisatie slechts 15% van deze indirecte invloed voor rekening neemt. Ten derde is het effect van ouderlijke materiële welstand op de huidige literaire belangstelling deels direct (52%) en deels indirect (48%). Van de indirecte effecten is zowel 39% toe te schrijven aan de school als aan het gezin. Blijkbaar is een belangrijk deel van de invloed van welgestelde ouders niet in termen van directe leessocialisatie of schoolkeuze te duiden. Wellicht dat verklaringen die de status- of financiële aspecten van literair lezen centraler stellen meer van deze variantie kunnen binden. Al met al leert deze decompositie ons dat niet alleen de directe effecten van een secundaire socialisatie op school belangrijker zijn dan de directe effecten van de primaire gezinssocialisatie (tabel 1), maar ook dat de indirecte effecten van de sociaal-economische achtergronden meer via deze schoolkenmerken verlopen dan via de gezinskenmerken (tabel 2).

Tot dusver is in de beeldspraak van een dubbele voedingsbodem uitgegaan van socialiserende instanties die positief uitwerken voor het ontwikkelen van een literaire leesvoorkeur. In deze optiek wordt over het hoofd gezien dat op sommige voedingsbodems ook onkruid gedijt. Met andere woorden: er zijn ook socialisatieomstandigheden die negatief kunnen uitpakken voor het lezen. Vaak genoemd wordt dan het televisiekijken in het ouderlijke gezin, waarvan men een negatieve invloed op het huidige leesgedrag veronderstelt (Knulst 1991; Knulst & Kraaykamp 1996). Daarbij wordt meestal aangenomen dat een intensieve socialisatie met televisieprogramma's in de vroege jeugd de concurrentiepositie van de televisie ten opzichte van het lezen vergroot.

Deze gedachtegang baseert zich op de informatietheorie (Ganzeboom 1989; Kraaykamp 1993), die veronderstelt dat het beschikken over een zekere hoeveelheid literaire competentie belangrijk is om van literatuur te genieten. Personen die zijn opgegroeid onder de heerschappij van het geschreven woord ontwikkelen meer van dit soort competentie dan personen opgegroeid met de televisie. De verwachting is daarom dat zij meer interesse voor literair lezen zullen hebben. Aangezien in deze redenering de introductie van de televisie in de Nederlandse huiskamers centraal staat, wordt in het empirisch onderzoek 1955 vaak als scharnierpunt gekozen; generaties geboren voor 1955 zijn niet met de televisie opgegroeid, terwijl de daaropvolgende generaties wel zijn grootgebracht met de verlokkingen van de beeldbuis (Knulst 1991; Knulst & Kraaykamp 1996). Dit onderscheid biedt echter slechts een magere indicatie van hetgeen men daadwerkelijk zou wensen te meten: het voorbeeldgedrag ten aanzien van televisiekijken van ouders zelf. Centraal in de socialisatiegedachte staat immers dat een daadwerkelijke confrontatie met televisieprogramma's in het ouderlijk gezin gevolgen heeft voor de huidige leesvoorkeuren.

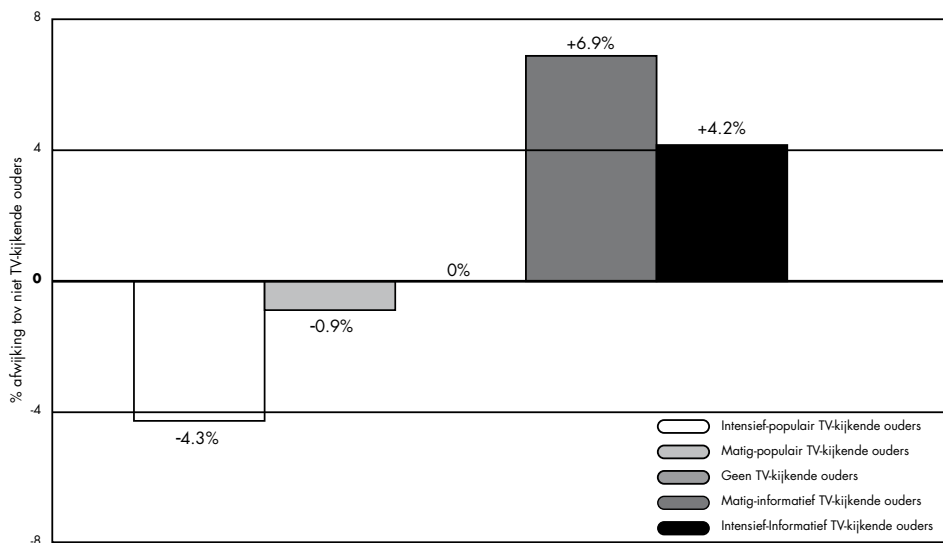
Een meer inhoudelijke duiding van het televisiekijkgedrag van de ouders tijdens de jeugd van de ondervraagde is mogelijk met de al eerder genoemde *Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998* (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp & Ultee 1999). In de schriftelijke vragenlijst is nagegaan hoeveel uur door ouders gemiddeld per dag naar de televisie werd gekeken en naar welke programma's. Met deze gegevens is de socialisatiehypothese over televisiekijken meer inhoudelijk te maken. Allereerst biedt het de mogelijkheid dat personen geboren na 1955 niet met de televisie zijn gesocialiseerd vanwege het feit dat hun ouders weinig of nooit keken. Voor de werking van socialisatie lijkt namelijk vooral het ouderlijk kijkgedrag als voorbeeld belangrijk en niet zozeer de beschikbaarheid van een televisietoestel. Een tweede voordeel is dat het mogelijk is een onderscheid aan te brengen tussen het soort programma's waarnaar ouders keken. Een voor de hand liggende verwachting is namelijk dat een ouderlijke voorkeur voor populaire televisieprogramma negatievere gevolgen heeft voor het literaire lezen, dan een voorkeur voor informatieve en culturele programma's. Het

gaat dan niet zozeer om de socialiserende werking van het medium televisie, maar om de inhoud van hetgeen zich via een medium verspreidt. Dit in tegenstelling tot McLuhan (1964), die stelt 'the medium is the message'.

Als meetinstrument voor televisiesocialisatie is een gecombineerde meting van de intensiteit van het kijkgedrag van de ouders en hun programmavoorkeuren geconstrueerd.* De referentiecategorie *geen televisie* bestaat uit respondenten waarvan de ouders geen televisie bezaten, of er (vrijwel) nooit naar keken. Verder zijn de ouders onderverdeeld in matige kijkers (minder dan twee uur per dag) en intensieve kijkers (meer dan twee uur per dag). Voor beide soorten kijkers is nagegaan of zij een voorkeur hadden voor populaire televisieprogramma's (amusement- en sportprogramma's) en/of een voorkeur hadden voor serieuze programma's (informatieve en culturele programma's). Dit resulteert in de volgende gedummificeerde variabelen: *matig-populair* kijkende ouders (12%), *intensief-populair* kijkende ouders (24%), *matig-informatief* kijkende ouders (11%) en *intensief-informatief* kijkende ouders (13%).**

Figuur 2

Effecten van een specifieke televisie-socialisatie in het ouderlijke gezin voor literair lezen (percentages afwijking van de referentiegroep)



In figuur 2 representeren de percentages afwijkingen in het percentage literair lezen (van de referentiegroep) de effecten van een specifieke televisie-socialisatie in het ouderlijke gezin.

* Het onafhankelijk opnemen van deze drie aspecten is niet mogelijk vanwege een te hoge onderlinge samenhang. De percentages afwijkingen in het percentage literair lezen (van de referentiegroep) zijn daarom gebaseerd op de combinatie van alle drie aspecten.

** Deze operationalisatie heeft tot gevolg dat sommige ouders zowel matig-populaire als matig-informatieve kijkvoorkeuren hadden (4,1%), en dat andere ouders zowel intensief-populaire als intensief-informatieve voorkeuren hadden (8,3%). De combinatie van matige en intensieve programmavoorkeuren komt gegeven de gekozen operationalisatie niet voor.

totale leestijd) ten opzichte van de referentiecategorie (geen televisiekijkende ouders). Deze percentages zijn berekend op basis van een OLS-regressievergelijking met de eerder genoemde televisiesocialisatiekenmerken en alle variabelen uit model 3 van tabel 1 (zie voor de effecten bijlage 1).

Introductie van de ouderlijke televisiesocialisatiekenmerken verbetert de verklaarde variantie van het model significant met 0.7%. Dit houdt in dat bovenop alle andere socialisatieaspecten de ouderlijke voorkeuren in televisieprogramma's een onafhankelijke bijdrage leveren aan de verklaring van de huidige literaire belangstelling van een persoon. Als het gaat om de duiding van de effecten komt uit figuur 2 overduidelijk een tweedeling naar voren. Een intensieve interesse van ouders voor populaire programma's heeft tot gevolg dat een persoon 4,3% minder tijd aan literatuur besteedt, dan een persoon met ouders die geen televisie keken. Een socialisatie in televisiekijken werkt in dit verband dus inderdaad negatief uit. Verrassend is het dat een matige, maar ook, intensieve ouderlijke belangstelling voor informatieve programma's een significant positief effect heeft op het lezen van literatuur; een matige belangstelling voor informatieve programma's van de ouders leidt zelfs tot 6,8% meer literair lezen van de kinderen (vergeleken met respondenten zonder televisiekijkende ouders, waaronder veelal de pre-1955 cohorten).

Onderwijs het invloedrijkst

Belezenheid wordt maatschappelijk door velen gewaardeerd. Echter, literaire belezenheid is per definitie niet aangeboren. Men moet er iets voor doen om het te ontwikkelen. De vraag die daarom in dit artikel centraal stond, richtte zich op het proces waarin mensen literaire kennis en vaardigheden verwerven. Daarbij hebben we ons geconcentreerd op een dubbele voedingsbodem: het ouderlijk gezin en de school. Men kan stellen dat via deze dubbele voedingsbodem de competentie wordt opgebouwd die men nodig heeft om van literaire boeken te genieten. Onze onderzoeksresultaten tonen aan dat zowel de primaire socialisatie via het gezin als de secundaire socialisatie via de school relevant zijn in een verklaring van literaire belangstelling. Daarbij is echter overduidelijk dat het onderwijs het invloedrijkst is. Zelfs als we het eventueel als selectie te duiden effect van opleidingsniveau buiten beschouwing laten, is de culturele vorming in het curriculum van een opleiding, en de keuze voor een alfa-pakket van belangrijke betekenis bij het ontwikkelen van een liefde voor literatuur. Als we via een decompositie nagaan hoe maatschappelijk succesvolle ouders er in slagen hun kinderen literaire belangstelling bij te brengen, blijkt ook nog eens de indirecte invloed via de secundaire socialisatie op school het grootst.

In de stratificatiesociologie is de overdracht van ongelijkheden over generaties een steeds terugkerend thema. Bourdieu's concept van reproductie stelt daarbij centraal dat de gezins-

en schoolinvloeden elkaar versterken (Bourdieu 1984). Onze onderzoeksresultaten bieden voor dit standpunt enige ondersteuning. Maatschappelijk succesvolle ouders dragen via de vorming van disposities in het gezin en via specifieke schoolkeuzes statuskenmerken zoals literaire en culturele competentie tussen generaties over. Het is daarbij wel relevant te constateren dat er vrijwel geen sprake is van een cumulatie van opvoedings- en opleidingskenmerken (pijlen B*D*F). De uitgevoerde decompositie laat zien dat slechts tussen de 15 en 20% van de invloed van de sociaal-economische gezinsachtergrond via deze weg verloopt. Sociale reproductie doet zich - opmerkelijk genoeg - voornamelijk indirect voor via het gevolgde onderwijs (tussen de 40 en 65%). Culturele reproductie treedt op door de directe imitatie van ouderlijke leesvoorkeuren, zoals eerder aangetoond voor romantisch lezen (Kraaykamp & Kalmijn 1995).

De tweede onderzoeksvraag in dit artikel richtte zich op de negatieve effecten van een socialisatie met de televisie. In eerder onderzoek is het niet mogelijk gebleken deze effecten anders vast te stellen dan via een cohortbenadering (de generaties geboren vóór de introductie van de televisie vergeleken met de generaties daarna geboren). In ons onderzoek gebruiken we concrete gegevens over het kijkgedrag van de ouder en stellen vast dat aspecten van de televisiesocialisatie in het ouderlijk gezin relevant zijn in de verklaring van iemands huidige literaire belangstelling. Het blijkt echter dat daarbij een onderscheid onontbeerlijk is in het soort programma's dat ouders op televisie aanschouwden. Populaire kijkvoorkeuren van ouders werken namelijk negatief uit op het literair lezen, terwijl serieuze kijkvoorkeuren juist een grotere literaire belangstelling tot gevolg hebben. Zoals bij veel socialisatie-effecten is dus niet alleen de hoeveelheid stimulering essentieel, maar ook de richting van de ouderlijke socialisatie.

Land der fabelen

Belezenheid wordt over het algemeen van betekenis gevonden voor maatschappelijke participatie, de vorming van een mening, de bevordering van sociale interactie en zelfontplooiing (Guthrie, Schafer & Hutchinson 1991; Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach 1995). Een vrij algemeen gedeelde doelstelling van onderwijs is daarom het bijbrengen van de vaardigheden om te lezen. Onze onderzoeksresultaten bevestigen overduidelijk dat het onderwijs er in slaagt de liefde voor literatuur te bevorderen. Daarmee wordt allerlei min of meer anekdotische bewijsvoering, als zou het onderwijs in moderne talen op de middelbare school het literaire lezen juist tegenwerken, verwezen naar het land der fabelen. Het onderwijs is daarbij wel degelijk in staat eventuele tekortkomingen van een primaire socialisatie te compenseren. Deze conclusie is hoopgevender voor beleidsmakers in het onderwijsveld dan de tegenovergestelde conclusie dat alle socialiserende invloed aan het gezin is toe te

schrijven. Zolang dus de waarde van het lezen van literatuur maatschappelijk wordt onderkend, lijkt onderwijs dat aandacht besteedt aan een vergroting van literaire competentie zinvol en gewenst.

Literatuur

- Bourdieu, P. (1984)** *Distinction: a social critique of the judgement in taste*. Routledge, Londen.
- De Haan, J. en W. Knulst (2000)** Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig. SCP, Den Haag.
- De Graaf, N.D., P. de Graaf, G. Kraaykamp en W.C. Ultee (1999)** *Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998*. KUN, Nijmegen.
- De Jager, H. (1967)** *Cultuuroverdracht en concertbezoek*. Stenfert Kroese, Leiden.
- Duijx, H. en H. Verdaasdonk (1989)** Het bevorderen van het lezen van boeken. *Massacommunicatie*, nr. 1, pp. 84-93.
- Ganzeboom, H. (1989)** *Cultuurdeelname in Nederland*. Van Gorcum, Assen.
- Ganzeboom, H. en P. de Graaf (1991)** *Culturele socialisatie en culturele participatie*. In *Cultuur en publiek*. SISWO, Amsterdam.
- Ganzeboom, H. (1992)** 'Culturele vorming uit en thuis'. In *De vergeten participant*. *Amateurkunst, kunsteducatie en kunstparticipatie*. LOKV/WVC, Utrecht/Rijswijk.
- Guthrie, J.T., W. Schafer en S.R. Hutchinson (1991)** Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 30-48.
- Guthrie, J.T. et al. (1995)** Relationships of instruction to amount of reading. *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 8-25.
- Janssen, T. (1998)** *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Thesis, Amsterdam.
- Knulst, W. (1991)** Is television viewing substituting reading? Changes in media usage 1975-1985. *Poetics*, 20, pp. 53-72.
- Knulst, W. en G. Kraaykamp (1996)** *Leesgewoonten*. SCP, Rijswijk.
- Kraaykamp, G. (1993)** *Over lezen gesproken. Een studie naar de sociale differentiatie in leesgedrag*. Thesis, Amsterdam.
- Kraaykamp, G. en M. Kalmijn (1995)** Een stille liefde. Over de lezeressen van romantische lectuur. *Mens & Maatschappij*, 70, pp. 120-137.
- Kraaykamp, G. en K. Dijkstra (1999)** Preferences in leisure time book reading: a study on the social differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics*, 26, pp. 203-234.

Leleman, P.P.M. en P.F. De Jong (1998) Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 294-318.

McLuhan, M. (1964) *Understanding media*. Routledge, Londen.

Nagel, I. et al. (1996) Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. SCO-Kohnstamm, Amsterdam.

Peters, J. en K. Piek (red.) (1997) *Handboek Literatuuronderwijs 1997/1998*. Bulkboek, Amsterdam.

Purves, A.C. en R. Beach (1976) *Literature and the reader*. National Council of Teachers, Urbana.

Toussaint-Dekker, A. (1987) *Boek en school*. Spruyt, Van Mantegem & De Does, Leiden.

Van Lierop-Debrauwer, H. (1990) *Ik heb het wel in jouw stem gehoord*. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen. Eburon, Delft.

Van Lierop-Debrauwer, H., H. Peters en A. De Vries (1997) *Van Nijntje tot Nabokov*. Stadia in geletterdheid. Tilburg University Press, Tilburg.

Van Peer, W. (1991) Participatie in de literaire cultuur. De invloed van het gezin. *Comenius*, 43, pp. 263-279.

Van de Werfhorst, H. en G. Kraaykamp (2000) Culturele, economische, communicatieve en technische hulpbronnen van onderwijsrichtingen: de WK-indeling. *Mens & Maatschappij*, 75, pp. 62-74.

Bijlagen

Bijlage 1

Regressie van de intensiteit van het literair lezen op sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin, omstandigheden in het ouderlijk gezin (inclusief televisiekijken) en kenmerken van het gevolgde onderwijs, voor individuen van 25 jaar in 1998 (N=1717).

intensiteit literair lezen (0-1)	
ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten	
	Model 4
<i>Constante</i>	.117***
<i>Controle kenmerken</i>	
Man (0-1)	-.095***
Geboortecohort /10 (1925=0)	-.026***
<i>Sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin</i>	
Opleidingsniveau ouders (0-1)	-.015
Culturele opleiding ouders (0-1)	.031
Materiele welstand ouders (0-1)	.064~
<i>Omstandigheden in het ouderlijk gezin</i>	
Leessocialisatie thuis (0-1)	.042
Literair lezen ouders (0-1)	.147***
Boekenbezit ouders (0-1)	.025
<i>Kenmerken van het gevolgde onderwijs</i>	
Opleidingsniveau (0-1)	.246***
Culturele socialisatie school (0-1)	.229***
Cultuur in vakkenpakket (0-1)	.118***
<i>Televisie-socialisatie in het ouderlijk gezin</i>	
Geen televisie-kijkende ouders (ref.)	
Matig-populair kijkende ouders (0-1)	-.009
Intensief-populair kijkende ouders (0-1)	-.043**
Matig-informatief kijkende ouders (0-1)	.069***
Intensief-informatief kijkende ouders (0-1)	.042*
Verklaarde variantie	33.7%

Bron Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB98).

Significantie ~ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Bijlage 2

Regressie van de intensiteit van het literair lezen op sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin, omstandigheden in het ouderlijk gezin en kenmerken van het gevolgde onderwijs, voor individuen van 25 jaar in 1998 (N=1730).

	ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten		
	omstandigheden in het ouderlijk gezin		
	Leessocialisatie thuis	literair lezen ouders	boekenbezit ouders
<i>Constante</i>	.383***	.073***	.009***
<i>Controle kenmerken</i>			
Man (0-1)	-.056***	-.082***	-.097***
Geboortecohort /10 (1925=0)	-.003	-.025***	-.028***
<i>Sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin</i>			
Opleidingsniveau ouders (0-1)	.183***	.350***	.300***
Culturele opleiding ouders (0-1)	.134***	.011	-.034*
Materiele welstand ouders (0-1)	.116**	.117***	.125***
Verklaarde variantie	18.0%	25.9%	24.2%

Bron Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB98).

Significantie ~ p <.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

Bijlage 3

Regressie van kenmerken van de gevolgde opleiding op sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin van herkomst en omstandigheden in het ouderlijk gezin, voor individuen van 25 jaar in 1998 (N=1730).

	ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten		
	kenmerken van het gevolgde onderwijs		
	opleidings-niveau	culturele socialisatie school	cultuur in vakkenpakket
<i>Constante</i>	.181***	.034***	.328***
<i>Controle kenmerken</i>			
Man (0-1)	.071***	-.082***	-.097***
Geboortecohort /10 (1925=0)	.023***	-.025***	-.028***
<i>Sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin</i>			
Opleidingsniveau ouders (0-1)	.294***	.115***	.109***
Culturele opleiding ouders (0-1)	.082**	.015	.102***
Materiele welstand ouders (0-1)	.044	.047~	.050
<i>Omstandigheden in het ouderlijk gezin</i>			
Leessocialisatie thuis (0-1)	.127***	.125***	.156***
Literair lezen ouders (0-1)	.058	.029	.028
Boekenbezit ouders (0-1)	.049	.067**	-.005
Verklaarde variantie	24.3%	16.9%	10.2%

Bron Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB98).

Significantie ~ p <.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

De schoolse muze

Kunst afkijken en beoefenen

Folkert Haanstra

Enige tijd geleden zei mijn zoon die op de middelbare school zit, dat hij een proefwerk gymnastiek had. Ik reageerde wat ongelovig. Voor mij is gymnastiek iets dat je doet, niet iets wat je bestudeert. Om mij te overtuigen liet hij zijn theorieboek sport zien. Ineens kreeg ik een visioen over hoe dat vak er over enkele decennia uit zou kunnen zien. Het heet dan Algemene Sportieve Vorming en het is een grotendeels theoretisch vak geworden. Voor hun sportdossier bezoeken de leerlingen allerlei sportwedstrijden en het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport pompt miljoenen guldens aan vouchers in het onderwijs waarmee de leerlingen het stadionbezoek kunnen bekostigen. De sportwereld en de staatssecretaris van sport zijn enthousiast. Alleen een handjevol oudere gymnastiekleraren klaagt dat de leerlingen tegenwoordig van school komen zonder een bal te hebben aangeraakt en nooit in de ringen het vogelnestje te hebben geoefend. Maar anderen zeggen dat wie zelf aan sport wil doen maar naar een sportvereniging moet gaan. Als je in de sport iets wilt bereiken moest dat toch al.

Karikatuur

U begrijpt dat dit weergeeft wat in de ogen van sommigen in de afgelopen jaren is gebeurd met de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Mijn visioen is een karikatuur, maar geeft wel een aantal problemen weer waarmee de schoolse muze kampt, zoals de eisen die worden gesteld aan de productieve vaardigheden (de eigen kunstzinnige activiteiten van scholieren), de verhouding tussen theorie en praktijk en de verhouding tussen schoolvak en professie. Ik wil deze drie problemen aan de hand van onderzoeksgegevens nader bekijken. Soms heb ik het over de kunstvakken in het algemeen, dus muziek, drama, dans en de beeldende vakken, maar vaker gaat het om afzonderlijke kunstdisciplines, en dan met name om de beeldende vakken.

Dat ik het bij de productieve activiteiten niet over kunstvakken tezamen heb heeft zijn reden. De cognitieve psycholoog Gardner heeft gewezen op de fundamentele verschillen tussen de beoefening van kunstdisciplines. Gardner (1983,1993) beschouwt menselijke cognitie als een verzameling onafhankelijke systemen of domeinen en hij veronderstelt dat informatie op fundamenteel verschillende manieren geregistreerd en verwerkt wordt binnen die verschillende systemen. Afzonderlijke psychologische processen spelen een rol bij de omgang met taal, getallen, beelden, muziek, bewegingen en andere soorten symboolsystemen. Gardner komt zo tot minstens zeven aparte intelligenties: taalkundig, logisch-mathematisch, muzikaal, visueel-ruimtelijk, lichaamstaal, interpersoonlijk en intrapersoonlijk.

Theorie van Gardner

De theorie van Gardner is ook gebruikt als theoretische onderbouwing in het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid over de inrichting van de basisvorming in het onderwijs (WRR 1986). Gardners visie is aantrekkelijk voor de kunstvakken omdat het ontwikkelen van bijvoorbeeld de visueel-ruimtelijke intelligentie en de muzikale intelligentie een legitimeringsbasis betekenen voor de beeldende vakken en muziek in het onderwijs.

Een van de consequenties van Gardners theorie is dat de ontwikkeling van de diverse symbooltalen zeer verschillend kunnen verlopen. Naar de ontwikkeling van de beeldende symbooltaal bij kinderen is al vanaf de vorige eeuw zeer veel onderzoek gedaan (en vanuit zeer diverse theoretische invalshoeken). Ik beperk me hier tot de cognitief-psychologische visie van Gardner en Winner (1982). Zij stellen dat bij het tekenen en schilderen geen sprake is van een progressieve ontwikkeling, maar dat de beeldende uitingen van het jonge kind (de kleuterleeftijd) van een hoger niveau zijn dan van oudere kinderen (de leeftijds categorie van 8- tot 11-jarigen). Bij een klein deel van de kinderen is er in de adolescentie weer vooruitgang in de beeldende uitingen en bij hen kan men spreken van een U-vormige ontwikkeling. Bij veel mensen blijft ontwikkeling echter op het niveau van de 11- of 12-jarige steken; bij hen is sprake van een L-vormige ontwikkeling.

Davis (1997a, 1997b) heeft de hypothese van Gardner en Winner uitgebreid onderzocht door personen van verschillende leeftijden tekeningen te laten maken over boosheid, geluk en verdriet en deze te laten beoordelen door experts. Beoordelingscriteria waren onder andere mate van expressie, lijnvoering en compositie. De experts hadden uiteraard geen informatie over kenmerken van de makers. De uitkomsten bevestigden de hypothese: tekeningen van kinderen, artistieke adolescenten en professionele kunstenaars werden significant hoger gewaardeerd dan tekeningen van 8- tot 11-jarigen, adolescenten en volwassenen die verder geen beeldende activiteiten ontplooiën.

De achteruitgang in de kwantiteit van beeldende activiteit (kinderen gaan minder tekenen en schilderen) en de achteruitgang in de kwaliteit van beeldende producten na de kleuterleeftijd wordt soms verklaard door de invloed van de school, die andere prioriteiten gaat stellen (namelijk taal en rekenen). De kinderen komen na de expressieve kleuterfase in een letterlijke, realistische fase. Ze willen (of moeten) zich op beeldend gebied conventioneel en realistischer uitdrukken ('net echt' dus), maar de technische vaardigheden om daar op een voor hen zelf bevredigend manier uiting aan te geven ontbreken. Slechts weinigen komen deze teleurstelling te boven.

Pijnlijk verlies

Davis beschouwt de neergang in het tekenen van de vijfjarige als een pijnlijke verlies van de beeldende vaardigheden om je esthetische begrip te articuleren. Dat esthetisch begrip (wat vind ik mooi en waarom vind ik iets mooi) ontwikkelt zich wel, maar de mogelijkheid het zichtbare vorm te geven stagneert. Volgens Davis is de opdracht aan het onderwijs om de leerlingen te voorzien van de vaardigheden en technieken om hun toenemend begrip wel uit te drukken.

De vraag is dan hoeveel belang we eraan hechten dat alle leerlingen zich verder bekwaamen in deze visueel-ruimtelijke symbooltaal en breder ook in de muzikale en de lichamelijke symbooltalen en dat dan nog toegespitst op kunstzinnig gebruik van die talen. Of vinden we die ontwikkeling alleen van belang voor degenen die van een bepaalde kunsttaal hun beroep willen maken? Dat laatste is het geval, zegt de ontwikkelingspsycholoog Breeuwsma (1993) en dat blijkt uit de marginale plaats van de kunstvakken in het onderwijs. Die marginale positie komt volgens hem niet omdat kunst in de westerse cultuur laag wordt gewaardeerd, maar is vooral te wijten aan de eenzijdige gerichtheid op de producten van een kleine groep getalenteerden, 'waar het grote publiek al of niet in bewondering slechts naar kan staan kijken' (p. 333).

Maar door de publicaties van Knulst en collega's (o.a. Van Beek en Knulst 1991; De Haan en Knulst 2000) weten we dat in Nederland een aanzienlijk percentage van de bevolking van zes jaar en ouder op één of meer terreinen van de amateurkunst actief is. Als men een ruime definitie van die kunstzinnige activiteiten hanteert, wordt er maandelijks door meer kunstzinnige burgers zelf iets gedaan dan dat de producten of producties van de selectieve groep professionals worden bezocht. Misschien is de positie van de kunstvakken in het onderwijs ook iets minder marginaal dan Breeuwsma suggereert.

In het Nederlandse basisonderwijs worden van de 25 schooluren in een lesweek gemiddeld drie (circa 12%) aan kunstvakken besteed. Daarvan gaat 60% naar beeldend onderwijs en een kwart naar muziek. Drama en dans krijgen slechts circa 9 en 6% van de tijd en de audiovisuele vorming nog minder (Van Hoorn, Haanstra en De Groot 1998).

Ondanks inspanningen van bijvoorbeeld de steunfunctie kunstzinnige vorming wordt die onderwijstijd in de meeste gevallen niet besteed aan een systematische en methodische ontwikkeling van beeldende of muzikale vaardigheden. Wat gebeurt er dan wel en - als we ons beperken tot de beeldende vakken - wat voor producten levert dat op? Ik kom daarmee op het begrip de schoolkunststijl.

De schoolkunststijl

Er zijn in de beeldende kunst verschillende institutionele kunststijlen te onderscheiden: zoals de kerkelijke kunst, de staatskunst en de museumkunst. Deze laatste wordt door Kraaijpoel (1990) beschouwd als de kunst van het rijtje kunstenaars dat musea van alle grote steden binnen de westerse beschaving hebben aangekocht, aangevuld met de werken van lokale kunstenaars die precies lijken op die van de internationale sterren. Kraaijpoel geeft een globale determinatietabel voor deze kunstwerken; zo zijn onder andere de afmetingen vaak te groot voor flat of bungalow, want ze zijn direct voor het museum gedacht en soms, zoals bij installaties, geheel met de museale ruimten verbonden.

En net zo als er kunst is die functioneel was voor de institutie kerk of die functioneel is voor het moderne museum, zo is er kunst die functioneel is binnen het instituut school. Deze kunst dient als een welkome onderbreking van de kernvakken taal en rekenen, en aan de gangmuren of voor de ramen van de klas geeft deze kunst de school een 'humanistisch' aanzien. De Amerikaan Efland gaf in 1976 de determinatietabel: de schoolkunst is niet intellectueel van aard (zoals conceptuele kunst), het gaat in deze kunst om motorische activiteit, het moet er enigszins spontaan uitzien (dus natekenen is niet toegestaan), het produceren van deze kunst mag niet te tijdrovend zijn, zij is daarom uitgevoerd met makkelijk toepasbare media (krijt, plakkaatverf), die goed en snel zijn op te ruimen. De beelden doen ook dienst bij vieringen, feesten, de wisseling van seizoenen en dergelijke. Opdrachten als een wonderboom of een tovervis passen goed in deze stijl. Het is een kunst die losstaat van wat kinderen zelf spontaan aan beeldende activiteiten ondernemen (zoals het kopiëren van Donald Duck of van figuren en scènes uit computerspelletjes). Het is ook een kunststijl die grotendeels losstaat van de ontwikkelingen in de professionele museale kunst.

Belangrijk is dat leerkrachten niet veel van beeldende kunst of tekenonderwijs hoeven te weten om de schoolkunststijl toch te kunnen onderwijzen zonder in de problemen te komen. Kunstbeschouwelijke of kunsthistorische onderwerpen zijn bij een dergelijke invulling van beeldend onderwijs nauwelijks aan de orde. Volgens Efland was deze stijl in de jaren zeventig al sinds de tweede wereldoorlog aan vrij weinig veranderingen onderhevig. En Anderson en Milbrandt (1998) stellen dat in de jaren negentig in de Amerikaanse basisscholen de schoolkunststijl nog steeds overheerst.

Ook in het Nederlandse onderwijs waren kenmerken van de door Efland beschreven schoolstijl aanwezig. In het basisonderwijs zullen er in vormkenmerken en onderwerpkeuze in de loop der jaren verschuivingen zijn opgetreden, maar de functie die het maken van deze kunst vervult is nog zoals Efland omschreef. Uit verschillende onderzoeken in het primair onderwijs blijken de doelen van kunstvakken vooral instrumenteel: bovenaan staan doelen als het ontwikkelen van fantasie en creativiteit en vooral ook het plezier beleven aan kunst-

zinnige activiteiten; vervolgens komen doelen als het bevorderen van sociale vaardigheden, de waarneming en persoonlijke ontplooiing. Pas op de derde plaats komen zaken als kennis van materialen en technieken, en helemaal onderaan komt het bijbrengen van kennis van en inzicht in de kunsten en kunstbeschouwingsvaardigheden (o.a. Haanstra, Van der Kamp & Oostwoud Wijdenes 1992). Uit onderzoek van het CITO in groep 8 van de basisschool (Hermans 1999) blijkt dat de meeste leerkrachten de kerndoelen die zijn geformuleerd met betrekking tot kunstbeschouwing niet haalbaar vinden.

Beroepsbeeld leerkracht

Het zou onterecht zijn de situatie van de kunstvakken in het basisonderwijs geheel te wijten aan gemakzucht of onderwaardering. Het hangt ook samen met de opvattingen van leerkrachten basisonderwijs over hun beroep. In haar proefschrift geeft Hoogeveen (1999) aan hoezeer leerkrachten hechten aan het scheppen van een veilige, vertrouwde omgeving en hoe sterk ze zijn gericht op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Dit eigen beroepsbeeld van de leerkracht als pedagoog strookt niet met het beeld dat de overheid wenst, namelijk de leerkracht als een resultaatgerichte manager van leerprocessen. De openbare verantwoording die scholen moeten afleggen over hun CITO-toetscijfers hebben de druk versterkt om met taal en rekenen goed te presteren en in die situatie krijgen de kunstvakken - denk ik - nog meer de functie die Efland beschreef: namelijk een welkome afwisseling op de kernvakken. De kunstzinnige activiteiten van leerlingen vormen het zichtbare bewijs dat de school niet alleen een leerfabriek is. Nog vaak hoor ik dat de kunstvakken een tegenhanger zijn van de cognitieve vakken. U begrijpt dat dit een onaanvaardbare verenging van het begrip cognitie is voor iedereen die Gardners theorie serieus neemt.

Schoolmusical

Efland schreef over beeldende kunst, maar er zijn ook in de andere kunstdisciplines voorbeelden van de schoolkunststijl te vinden, zoals de schoolmusical waarmee ongeveer 80% van de Nederlandse leerlingen hun basisschoolcarrière afsluit. Aan het instuderen ervan kan worden gewerkt nadat de CITO-toets is gemaakt. In het Musicalproject van het toenmalige LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie is met succes geprobeerd om de kwaliteit van de schoolmusicals te verhogen en om door een bezoek van leerlingen aan een professionele musical een koppeling te maken met de kunsten (Oostwoud Wijdenes & Haanstra 2000). Het is een realistisch standpunt om zo'n fenomeen als de schoolmusical als ingang te nemen voor de begeleiding van het onderwijs.

Eindexamens

Is de schoolkunststijl in het basisonderwijs dominant gebleven, in het voortgezet onderwijs zijn daarentegen ongeveer vanaf het tijdstip dat Efland zijn artikel schreef (midden jaren zeventig) fundamentele wijzigingen opgetreden.

Van belang is dat in die jaren de eindexamens in de beeldende vakken en muziek zijn ingevoerd, eerst alleen in mavo en havo en later ook in het vwo. De docenten beeldend (en muziek) waren tot dan toe volstrekt autonoom geweest in het bepalen van de lesinhoud. Maar door de examens is de onderlinge communicatie over de vakken bevorderd en kwam de leerplanontwikkeling op gang. De formulering van exameneisen betekende ook een verantwoording van wat leerlingen nu eigenlijk van de vakken moeten opsteken. Naast het productieve deel werd een plaats gegeven aan de theorie: de kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing. Die hadden voordien geen officiële plek in het curriculum behalve in de pre-mammoettijd op de Middelbare Meisjes School, de MMS. Het is daarbij van belang om op te merken dat dit zeker niet alleen op inhoudelijke gronden is gebeurd, maar vooral omdat men zich moest voegen naar de eis van een centraal schriftelijk examendeel en dat kan nu eenmaal makkelijker met theorie dan met kunstzinnige activiteiten van leerlingen zelf. Het aantal leerlingen dat examen aflegde in een kunstvak groeide gestaag en in de tweede helft van de jaren negentig deed circa 14% van alle examenkandidaten van mavo, havo en vwo eindexamen in een kunstvak.

De theoretische component in de kunstvakken bleef lange tijd beperkt tot de examenprogramma's van mavo, havo en vwo. In het lager beroepsonderwijs - later voorbereidend beroepsonderwijs (vbo) geheten - bestonden sinds 1976 wel examens in de beeldende vakken en muziek, maar dit ging om praktisch gerichte schoolexamens, het examenprogramma bevatte geen centraal getoetst theoretisch deel.

Maar deze situatie is veranderd met de invoering in 1993 van de basisvorming : het verplichte pakket van vijftien vakken voor alle 12- tot 15-jarigen. Scholen moeten in de basisvorming tenminste twee kunstvakken aanbieden. Traditioneel waren dat meestal muziek en een of twee van de beeldende vakken(tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen). In de basisvorming kregen echter dans en drama een in beginsel gelijkwaardige positie. Hoewel vooral het aantal scholen dat drama aanbiedt stijgt, kan men nog niet spreken van een echte doorbraak van de vakken dans en drama. Onbekendheid in het onderwijs met deze vakken, ontbrekende faciliteiten en de rechtspositie van de zittende docenten muziek en beeldend zijn belangrijke redenen.

Voor alle vakken in de basisvorming zijn zogeheten kerndoelen ontwikkeld en de kerndoelen kunstvakken bevatten ook theoretische componenten. Zo moeten leraren beeldende vorming aandacht besteden aan kunstbeschouwelijke doelen, zoals: 'Leerlingen kunnen de

vorm en de inhoud van werk van kunstenaars en vormgevers in verband brengen met gebruikte middelen en de tijd en plaats van ontstaan'. Volgens de Inspectie van het Onderwijs die de eerste vijf jaar basisvorming heeft geëvalueerd komen de kunstbeschouwerlijke doelen nog te weinig aan bod. Veel leraren vinden het belangrijk dat leerlingen leren reflecteren op hun werkproces, maar willen de 'theorie' beperken ten gunste van het praktische werk. (Inspectie van het Onderwijs 1999, p. 27).

Kunstdossier

De invoering van de tweede fase in havo en vwo in het schooljaar 1999-2000 (en het rumoer daaromheen kan u niet ontgaan zijn) betekent ook een nieuwe fase in de verhouding tussen praktische activiteiten en theorie. Vooral om de aansluiting met het vervolgonderwijs te verbeteren is de vrije pakketkeuze vervangen door een ruimer aantal verplichte vakken en een zogeheten profiel. In het voor alle leerlingen verplichte deel zijn nieuwe vakken ingevoerd, waaronder Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Dat is het vak waarbij leerlingen voorstellingen, concerten, films en tentoonstellingen bezoeken en hun ervaringen beschrijven voor hun zogeheten kunstdossier.

Voor dat vak bestaat - althans op papier - geen consensus over een culturele canon, wel lijkt men het erover eens dat de culturele activiteiten 'live' en niet via de audiovisuele media dienen te worden genoten. In de examensyllabus staat dan ook: niet voor niets kennen culturele activiteiten hun eigen gebouwen en gebruiken en de leerling dient de rol van deze gebouwen en rituelen te leren kennen en gebruiken (Schönau, 1998).

Profielvak

Voor leerlingen die het profiel Cultuur en Maatschappij kiezen (en dat doen circa 30% van de havo-leerlingen en 20% van de vwo-leerlingen en veel meer meisjes dan jongens) is er het verplichte profielvak CKV2,3 (PMVO journaal, 1999). Dit vak is de opvolger van de bestaande mogelijkheid om eindexamen te doen in een beeldend vak of muziek. Het percentage leerlingen dat eindexamen doet in een kunstvak is dus groter dan vóór de invoering van de tweede fase. Dit betekent niet dat de docenten in de kunstvakken allemaal tevreden zijn. In een artikel in de NRC onder de kop 'Kunstvakken tweede fase deugen niet', verzucht Beurskens (1999) dat een leerling in de zogenoemde tweede fase met succes zijn bovenbouwjaren kan doorlopen 'zonder ooit één keer een tekenpotlood, een homp klei te hebben aangeraakt, een danspas te hebben gemaakt of een muzikant te hebben genoteerd'. Dat klopt niet helemaal, want in het verplichte vak CKV1 is er ook nog een klein praktisch deel. Dit beslaat slechts zo'n 10% van de beschikbare tijd en dient voornamelijk als hulpmiddel bij het voorbereiden of verwerken van culturele bezoeken. Het examenpro-

gramma stelt ook geen eisen in dit opzicht, het gaat niet om verbetering van productieve vaardigheden

Ook in CKV2,3 ligt het accent op de theorie. Werd in de beeldende vakken globaal een kwart van de tijd aan kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing gewijd, in de toekomst zal bij de havo meer dan de helft (55%) en bij het vwo 66% aan algemene theorie en vaktheorie moeten worden besteed. De reden is bepaald niet de wens van betrokken docenten, maar de druk die is uitgeoefend door vervolgopleidingen (met name de universiteiten, verenigd in de VSNU) en in tweede instantie ook door de overheid. Die wezen een eerder voorstel, dat veel leek op de oude examens in de kunstvakken, af. Men vond dat programma niet 'doorstroomrelevant' en niet eerlijk, omdat men veronderstelde dat voor het productieve deel aangeleg of talent nodig is. Om nog eens in termen van Gardner te spreken: het ontwikkelen van visueel-ruimtelijke intelligentie of muzikale intelligentie wordt voor de meeste leerlingen niet relevant gevonden. Om CKV2,3 toch als verplicht profielvak voor havo en vwo in te voeren, moest een nieuw programma worden ontwikkeld en het resultaat is een algemeen en relatief theoretisch kunstvak.

Docenten staan niet te juichen over deze ontwikkeling. Zij beschouwen het praktische deel veelal als het meest wezenlijke onderdeel van hun vak en theorie en beschouwing moeten hier ten dienste van staan (en niet andersom). Ook de docentenopleidingen in de kunstvakken zijn over het algemeen sterk georiënteerd op het productieve deel en veel minder op theorie en beschouwing.

Duidelijk is wel dat met de invulling van CKV1 en CKV2,3 een belangrijk kenmerk van Eflands schoolkunst, namelijk het ontbreken van theorie, is verdwenen. Sterker nog, de balans is doorslagen naar het theoretische en het receptieve.

Relatie met de professionele kunst

Een ander belangrijk kenmerk van schoolkunst volgens Efland was het ontbreken van een relatie met de professionele kunst. Men kan die relatie op heel verschillende manieren bekijken, bijvoorbeeld in hoeverre de verschillende kunstdisciplines zijn weerspiegeld in kunstvakken. Soms zijn er wel parallellen. De opkomst van de textiele kunst als autonome beeldende kunstvorm in de jaren zeventig en de teruggang in de jaren tachtig en negentig wordt weerspiegeld in de opkomst en ondergang van het vak textiele werkvormen in het voortgezet onderwijs. Maar de relatie tussen kunstdisciplines en kunstvakken is zeker niet eenduidig. Van oudsher hebben literatuur, muziek en beeldend wel een plek in het vakkenpakket, maar dans en drama niet of nauwelijks. Dat die vakken in de jaren negentig toegang hebben gekregen tot het voortgezet onderwijs is vooral te danken aan een effectieve politieke lobby, niet zozeer aan ontwikkelingen in de kunstwereld. En het grote belang van

fotografie, film, video en nieuwe media in de hedendaagse kunst en cultuur heeft geen pendant in het onderwijs; de positie van het vak audiovisuele vorming is marginaal.

Een andere vorm van verbinding tussen onderwijs en de professionele kunst is het bezoek van leerlingen aan voorstellingen, concerten, tentoonstellingen et cetera. Het is duidelijk dat die relatie in de afgelopen jaren door een actief beleid aanzienlijk is versterkt en uiteindelijk is geculmineerd in het verplichte cultuurdeelnamevak CKV1.

Waar Efland echter op doelde was dat de ontwikkelingen in de professionele kunsten niet of nauwelijks zichtbaar zijn in het beeldend werk van leerlingen en evenmin in de wijze waarop het door leerkrachten wordt beoordeeld. Dat werk en de beoordelingscriteria zijn blijven steken in het modernisme, met een sterke nadruk op formele en expressieve elementen. In Nederland is er slechts in een korte naoorlogse periode een duidelijke samenhang geweest tussen ontwikkelingen in de professionele kunsten (de Cobra-beweging) en ontwikkelingen in de kunsteducatie (de vrije-expressiebeweging) (Asselbergs-Neessen 1989). Latere ontwikkelingen als de toenemende conceptualisering in de kunst (het tot filosofie worden van de kunst) en de ontkenning van de formalistische esthetiek in allerlei postmoderne stromingen hebben geen merkbare invloed op de schoolkunst. Ook in Nederland is in methoden en programma's in het voortgezet onderwijs de nadruk heel sterk gericht gebleven op interne visuele kenmerken van kunst, de zogeheten beeldelementen zoals vorm, lijn, kleur, compositie.

Modernistische criteria

Interessant is dat op het eerder genoemde onderzoek van Davis naar de U-vormige ontwikkeling van beeldende vaardigheden, de kritiek is geuit dat ze de beoordelaars uitsluitend modernistische criteria liet gebruiken. Het onderzoeksresultaat is volgens critici gestuurd door een bepaalde kunstopvatting en wanneer de tekeningen van 5- en 11-jarigen met andere criteria zouden worden beschouwd (laten we zeggen met postmodernistische criteria of met criteria vanuit andere culturen), zou er misschien geen sprake zijn van een neergang in de ontwikkeling. Pariser en Van den Berg (1997) hebben in een vergelijkbaar (maar zeer kleinschalig) experiment, tekeningen van verschillende leeftijdsgroepen laten beoordelen door personen van Chinese herkomst. Zij vonden inderdaad geen bevestiging van de U-vormige ontwikkeling.

De discussie in de kunstvakken over de verhouding tussen praktijk en theorie en de relatie met professionele kunst beperkt zich niet tot Nederland. In de loop van de jaren tachtig is de beeldende vorming in de Verenigde Staten steeds meer onder invloed gekomen van de zogeheten Discipline Based Art Education (DBAE). Die zette zich af tegen de eenzijdige

nadruk op productieve kunsteducatie in de beeldende vakken en baseerde zich op vier disciplines: 'studio art' (het productieve deel), kunstbeschouwing, kunstgeschiedenis en esthetica. Alle vier disciplines zouden in een gestructureerd curriculum aan de orde moeten komen en elkaar moeten versterken.

Wilson (1997) constateert na een uitgebreide evaluatiestudie van DBAE-opleidingscentra voor docenten dat in de praktijk het productieve deel en de theoretische disciplines vaak geheel los van elkaar blijven staan. Dat gevaar is hier ook aanwezig bij de kunstvakken in de basisvorming en bij CKV2,3. In het basisonderwijs kan men niet van zo'n gevaar spreken, want daar ontbreekt nog een theoretische component.

Ideaalbeeld

In zijn evaluatie schetst Wilson een ideaalbeeld van een curriculum waarbij een directe relatie bestaat tussen de door eigen interesses en denkbeelden gestuurde productieve activiteiten van leerlingen (die een prominente plaats blijven innemen) en de kunstbeschouwelijke en kunsthistorische thema's en de kunstwerken van professionele kunstenaars die worden bestudeerd. Hij schrijft: 'In an exemplary curriculum the art-making projects would have a direct relationship to the themes and ideas as well as to the formal and aesthetic qualities contained within the works of art selected for study'(..) 'students would be found creatively relating the important ideas found in works of art to the problems, issues, ideas and events of their contemporary world and of their own lives' (p.108).

Ik onderschrijf van harte dit ideaal van de schoolse muze en het is - denk ik - verwant aan wat Knulst (1992, p.19) in *De vergeten participant* ooit aanduidde als de eenheid van het afkijken en het zelf beoefenen van kunst.

Literatuur

Asselberg-Neessen, V. (1989) Kind, kunst en opvoeding. De Nederlandse beweging voor beeldende expressie (1876-1968). Acco, Amersfoort.

Anderson, T. en M. Milbrandt (1998) Authentic instruction in art: why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24 (1), pp.13-20.

Beek, P. van en W. Knulst (1991) De kunstzinnige burger. Onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesses onder de bevolking vanaf 6 jaar. SCP/VUGA, Rijswijk/Den Haag.

Breeuwsma, G. (1993) Alles over ontwikkeling. Over grondslagen van de ontwikkelingspsychologie. Boom, Amsterdam.

Davis, J. (1997a) Drawings's demise: U-shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education*, 38 (3) pp. 132-157.

Davis, J. (1997b) The 'U' and the wheel of 'C': Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard Project Zero. In *Child Development in Art*. Reston, NAEA (pp 45-58).

- Efland, A. (1976)** The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education*, 17 (2), pp. 37-44.
- Gardner, H. (1983)** *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1993)** *Multiple intelligences: the theory in practice*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. & E. Winner (1982)** First imitations of artistry. In *U-shaped behavioral growth*. Academic Press, New York.
- Haan, J. de & W. Knulst (2000)** Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig. Het culturele draagvlak deel 4. SCP, Den Haag.
- Haanstra, F. M. van der Kamp & J. Oostwoud Wijdenes (1992)** De steunfunctie kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland. SCO rapport 282. SCO-Kohnstamm Instituut., Amsterdam
- Hermans, P. (1999)** Kunstbeschouwing voor basisscholieren. *Kunst & Educatie* Themanummer 6, zomer 1999, p. 23-26
- Hoogeveen, K. (1999)** Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn. *Leerkrachten basisonderwijs over hun beroep*. Academisch proefschrift Universiteit Leiden. Van Arkel, Leiden.
- Inspectie van het Onderwijs (1999)** Beeldende vakken in de basisvorming: Evaluatie van de eerste vijf jaar. *Inspectie van het Onderwijs*, Den Haag.
- Knulst, W. (1992)** De vergeten participant. In *De vergeten participant. Amateurkunst, kunst-educatie en kunstparticipatie*. LOKV/WVC. (p.17-28), Utrecht/Rijswijk.
- Kraaijpoel, D. (1990)** De nieuwe salon. *Officiële beeldende kunst na 1945*. Academie Minerva Pers, Groningen.
- Oostwoud Wijdenes, J. & F. Haanstra (2000)** Evaluatie van het Musical Project. SCO-rapport 571. SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- Pariser, D. & A. van den Berg (1997)** The mind of the beholder: some provisional doubts about the U-curved aesthetic development thesis. *Studies in Art Education*, 38 (3) 158-178.
- PMVO Journaal (1999)** Nieuwe tweede fase opnieuw onder de loep. *PMVO Journaal* 39, p.13-15
- Schönau, D. (1998)** Syllabus Culturele en kunstzinnige vorming I. Voor het schoolexamen in de tweede fase havo/vwo. CITO, Arnhem.
- Wilson, B. (1997)** *The quiet evolution: Changing the Face of Arts Education*. The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles.
- WRR (1986)** Basisvorming in het onderwijs (Rapporten aan de regering, 27). WRR, 's-Gravenhage.

Onderzoeksdesigns en de muze

Nieuwe gegevens over effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs

Harry B.G. Ganzeboom

Ineke Nagel

Marie-Louise Damen

In deze bijdrage laten wij een aantal recente empirische bevindingen de revue passeren over de relatie tussen kunsteducatie en culturele participatie, met bijzondere aandacht voor de onderzoeksdesigns die daarbij gebruikt zijn. Bovendien wordt voor het eerst gekeken naar de reacties van leerlingen in het voortgezet onderzoek op het recent ingevoerde vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV), zij het dat deze gegevens zich beperken tot pilot-projecten van dit vak en tot enkele scholen die het vak in 1998 reeds officieel hadden ingevoerd.

Het is een goed gedocumenteerd gegeven dat er sinds jaar en dag een nauwe relatie bestaat tussen het gevolgde onderwijs en culturele participatie (Ganzeboom 1989; Knulst 1989, 1995). Of we de gegevens nu bekijken via een bevolkingsonderzoek of een publieksonderzoek, telkens weer is de bevinding dat hoger opgeleiden een ruime tot een zeer ruime meerderheid van de cultureel actieven vormen. Dit feitelijk gegeven kan gemakkelijk tot de veronderstelling leiden dat participatie in het onderwijs direct verantwoordelijk is voor een grotere culturele participatie. Op school leer je veel dingen, zo zou de redenering kunnen luiden, waaronder de noodzakelijke vertrouwdheid met en competentie ten aanzien van cultureel aanbod. Hoe langer je naar school gaat, en hoe meer je daardoor wordt blootgesteld aan instructie op het gebied van kunst en cultuur, des te bedrevener word je in het verwerken van culturele informatie en des te meer zul je dan en later in je leven een actieve cultuurparticipant worden. We kunnen deze redeneergang het *instructiemodel* van de relatie tussen onderwijs en cultuurparticipatie noemen (vgl. Ganzeboom 1993).

Publieksvorming

Op dit instructiemodel is in feite al het kunsteducatiebeleid gestoeld. Instructie in kunstzinnige vaardigheden neemt in het Nederlandse voortgezet onderwijs vanouds een grote plaats in. Deze is veruit het prominentst voor de kunstsoort literatuur, waarop het talenonderwijs deels is gericht. Maar ook beeldende kunst en podiumkunsten komen in het voortgezet onderwijs aan de orde, is het niet via directe instructie in verwante productieve vakken, dan toch via algemene instructie via het vak geschiedenis. De introductie in 1999-2000 van het vak CKV in de vierde klassen van het voortgezet onderwijs is opnieuw gebaseerd op de veronderstelde werking van instructie. Een van de tamelijk onverholten bedoelingen van CKV is zelfs publieksvorming voor de culturele instellingen te bewerkstelligen. Jong geleerd is oud

gedaan, zo wordt geredeneerd, en hier kan het onderwijs een steentje bijdragen aan het voortbestaan van een maatschappelijk hoog gewaardeerde sector.

De geldigheid van het instructiemodel en daarmee van het potentieel succes van het cultuur-educatie-instrument CKV om de culturele participatie te vergroten, spreekt echter minder vanzelf dan op het eerste gezicht lijkt. Om een oorzakelijke invloed van kunsteducatie in het onderwijs op (latere) culturele participatie vast te stellen, is er heel wat meer nodig dan het laten zien van het sterke verband tussen het niveau van het genoten onderwijs en latere cultuurparticipatie. Dat dit verband niet zonder meer wijst op instructie-effecten is al te bemerken uit het feit dat de relatie tussen opleiding en culturele participatie ook bestaat voor kunstvormen waarover weinig of helemaal geen instructie wordt gegeven. In het (voortgezet) onderwijs hoort men veel over literatuur, hier en daar wat over beeldende kunst en klassieke muziek, maar weinig tot niets over opera en ballet. Toch is de oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden in het opera- of balletpubliek niet geringer dan in het publiek van musea voor moderne kunst of klassieke muziek.

Zonder enige kunsteducatie

Misschien is het wel zo dat hoger opgeleiden ook cultureel actief zouden zijn geworden zonder ooit enige kunsteducatie te ondergaan. Dat zou kunnen om twee enigszins verwante redenen. Ten eerste kan het zo zijn dat hoger opgeleiden al cultureel actief waren *voordat* ze naar school gingen, dan wel toen al *potentieel* actieve participanten waren. Het is bekend dat iemands culturele participatie sterk verbonden is met het culturele klimaat in het ouderlijk gezin en ook dat cultureel actieve ouders gemiddeld genomen hoger opgeleide kinderen hebben dan cultureel inactieve ouders (De Graaf 1987; Niehof 1997). Met andere woorden: kinderen van hoger opgeleiden vormen een geselecteerde groep met betrekking tot culturele participatie, en ze zouden cultureel actief zijn geworden, zelfs al zouden ze niet deelnemen aan hogere vormen van onderwijs. Ganzeboom (1993) benoemt deze mogelijkheid als het *milieumodel* van culturele participatie.

Een tweede reden voor het vermoeden dat de relatie tussen onderwijs en culturele participatie in feite een niet-causaal 'schijn'-verband is, zou gelegen kunnen zijn in meer individuele karakteristieken van de betrokken leerlingen. Hoe verder in het onderwijs gevorderd en hoe hoger het niveau van het onderwijs, des te meer zullen leerlingen zijn toegerust met algemene intellectuele vaardigheden. Culturele participatie is vóór alles verwerking van complexe informatie en daarin zijn hoger opgeleiden meer bedreven dan anderen. Met andere woorden: misschien worden hoger opgeleiden wel sowieso cultureel actiever, of ze nu instructie op dat gebied krijgen of niet. We noemen dit het *selectiemodel* van culturele participatie.

Effecten

De vraag welke effecten er van kunsteducatie op culturele participatie uitgaan, dient tegen de achtergrond van deze twee argumenten worden gezien. Wat is het *netto* effect van kunsteducatie op culturele participatie, wanneer je er rekening mee houdt dat de betrokkenen omwille van socialisatie in het ouderlijk milieu, dan wel door hun eigen intellectuele bedrevenheid tot de cultureel actieven zullen behoren? Om antwoord op die vraag te verschaffen, zul je de effecten van expliciete metingen van kunsteducatie in het onderwijs moeten afzetten tegen het effect van controlevariabelen die de culturele activiteit in het ouderlijk milieu indiceren, de culturele activiteit van de betrokkenen voordat de kunsteducatie begon en hun meer algemene intellectuele vaardigheden. Dat klinkt eenvoudig, maar het is toch een tamelijk complexe zaak om hier een sluitend onderzoeksdesign bij te verzinnen.

Cultivatie

Met het vaststellen van een *netto* effect van kunsteducatie op culturele participatie zijn we er echter nog niet. Er zijn belangrijke verdere vragen te stellen over de condities waaronder zulke effecten in meerdere of mindere mate zullen optreden en de mate waarin ze zullen bekliven. Een veel gehoorde redenering over de condities waaronder effecten van kunsteducatie optreden, houdt in dat deze met name zullen bestaan in situaties waarin een leerling al goed is voorbereid op dit onderwijs en de instructie - met een bijbels woord - 'op goede bodem valt'. We benoemen dit idee ook wel met het woord 'cultivatie'. Cultivatie kan in meer dan één vorm optreden, maar het meest voor de hand ligt, dat het effect van kunsteducatie vooral naar voren treedt bij leerlingen die van huis uit al met kunst vertrouwd zijn, zoals je met name zou kunnen aflezen aan de culturele opvoeding die men via het ouderlijk milieu uit heeft meegekregen. Een parallelle veronderstelling is dat groepen die van huis uit niet vertrouwd zijn met kunst en cultuur juist weinig zullen opsteken. Dat zou zich kunnen uitstrekken naar personen die zelf niet aan hoger onderwijs en hogere vormen van voortgezet onderwijs hebben deelgenomen, en ook tot kinderen van laagopgeleide ouders, in het bijzonder allochtone ouders.

In de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie, een samenwerkingsverband tussen de universiteiten van Groningen, Nijmegen en Utrecht) bestaat een lange traditie van onderzoek naar culturele participatie, die in veel opzichten van de grond is gekomen met het onderzoek van Wippler (1968) naar determinanten van het vrijetijdsgedrag. Wippler wees primair de opleiding zelf aan als determinant van 'cultureel-participerend vrijetijdsgedrag', maar in dezelfde tijd wees het onderzoek van De Jager (1967) erop dat het ouderlijk milieu een meer doorslaggevende rol speelde, althans bij het door hem bestudeerde klassieke-concertbezoek. Geen van beiden ging in op de rol van kunsteducatie

in het onderwijs. Het onderzoek naar culturele participatie werd binnen het ICS voortgezet mede door de bijdragen van Knulst, die in 1995 in dit verband het bijzonder hooglerschap Kunsteducatie en Culturele Participatie aanvaardde.

Eerder onderzoek naar (lange-termijn)effecten van kunsteducatie werd gerapporteerd door Ranshuysen & Ganzeboom (1993). Dit onderzoek had betrekking op de effecten van kunsteducatie in het lager onderwijs, en wel in het bijzonder de effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen die sinds de jaren vijftig in het Amsterdamse *lager* onderwijs gegeven zijn. Ondervraagd werden ruim duizend oud-leerlingen (ten tijde van het onderzoek tussen 21 en 40 jaar oud), waarvan een deel op scholen had gezeten die aan deze vorm van kunsteducatie deelnamen en een deel niet. Deze twee groepen werden met elkaar vergeleken op het gebied van hun actuele culturele participatie. Als controlevariabelen werden opgenomen de culturele activiteit in het ouderlijk milieu, zowel afgelezen aan de gerapporteerde culturele activiteit van de ouders als aan de culturele activiteit van een broer of zus. Ranshuysen & Ganzeboom (1993) vonden voor de groep met de kunsteducatie-ervaring significant meer culturele participatie op latere leeftijd dan voor de controlegroep. Hun verdere analyses lieten zien dat er geen sprake was van cultivatie; integendeel, juist kinderen van lager opgeleide ouders en allochtonen leken wat meer profijt van de kunsteducatie te hebben dan anderen. Het Amsterdamse kunsteducatieprogramma 'compenseerde' ervaringen die veel leerlingen in hun ouderlijk milieu gemist hadden.

Alternatieve interpretatie

Het positieve resultaat voor het Amsterdamse kunsteducatieprogramma was nogal verrassend, gezien het feit dat het hier om een betrekkelijk extensieve vorm van kunsteducatie ging en het voor de betrokkenen zo lang geleden was dat zij dit onderwijs genoten. Een zwakte in het design was overigens wel dat voor de vaststelling van de deelname aan kunsteducatie moest worden afgegaan op de latere mededelingen van de respondenten. Het bleek niet meer mogelijk om achteraf na te gaan welke scholen wel en welke niet en in welke jaren aan de kunstlessen hadden meegedaan. Het effect had dus betrekking op oud-leerlingen die zich *herinnerden* dat ze mee hadden gedaan, in vergelijking met leerlingen die zich dat niet herinnerden. Het uit het onderzoek geschatte percentage deelnemers aan de kunsteducatieprogramma's bleef achter bij de verwachtingen van de Amsterdamse experts op dat gebied. Een mogelijke alternatieve interpretatie van het resultaat is daarom dat het vooral de later cultureel actieven zijn die zich deze lessen nog herinneren.

Experimentele eindexamens

Nagel et al. (1996) deden onderzoek naar effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs, met name effecten van de eindexamens kunstzinnige vorming die in de periode 1975-1985 zijn gehouden. Anders dan bij het Amsterdamse primaire onderwijs ging het hier om kunsteducatie waarvoor men zichzelf moest aanmelden. De selectiviteit daarvan maakt het moeilijker om een evaluatie van het netto effect van de eindexamens te geven. Scholieren die zich voor het examen aanmelden, zijn immers waarschijnlijk van huis uit of uit zichzelf al cultureel actiever dan andere leerlingen, en hoe kun je dan zien wat de lessen voor en voorbereiding van het eindexamen aan extra's opleveren? In het onderzoek werd gepoogd de selectiviteit onder controle te houden, zowel door naar de activiteit van ouders en broers/zussen te vragen, als door retrospectief te vragen naar de activiteit van de betrokken scholieren voorafgaand aan de keuze van het eindexamenprogramma. De resultaten waren positief voor de stelling dat kunsteducatie echt wel wat uitmaakt. Ook gemiddeld 15 jaar na het eindexamen waren de betrokken scholieren nog cultureel actiever dan jaargenoten die niet aan het eindexamen in de kunstvakken hadden deelgenomen.

Gekleurde herinneringen

Welke conclusie men aan deze resultaten kan hechten, hangt natuurlijk opnieuw af van de overtuigendheid van het onderzoeksdesign. Was het in het Amsterdamse onderzoek in het lager onderwijs geen zaak van de individuele leerling of deze zich aanmeldde voor kunsteducatie en in het voortgezet onderwijs onderzoek wel (dat is een zwak punt), in de tweede studie beschikten we over een veel hardere indicatie dat de studenten ook inderdaad hadden deelgenomen en ging het om een veel intensievere en langduriger vorm van kunsteducatie. Daar staat tegenover dat ook hier moest worden afgegaan op subjectief gekleurde herinneringen van de respondent, met name over diens niveau van culturele participatie voorafgaand aan de keuze van het examenpakket. De meest plausibele richting van de vertekening is echter dat de proefgroep te hoog opgeeft van haar eerdere cultuurdeelname en dit maakt het resultaat des te sterker.

CJP-onderzoek

Een derde onderzoek naar kunsteducatie en culturele participatie is pas kort geleden afgesloten en betreft de effecten van de gratis verstrekking van CJP-kaarten aan scholieren in de vierde klas van het voortgezet onderwijs in acht middelgrote steden (Ganzeboom et al. 1999). De hierna volgende gegevens zijn ontleend aan het onderzoeksrapport. In september 1998 begon de Stichting CJP met ondersteuning van het ministerie van OCW in acht middelgrote steden in Nederland een proef met gratis verstrekking van een CJP-kaart aan leerlingen van de vierde klassen van het voortgezet onderwijs (alle niveaus). Het doel

van deze proef was om te bezien of zo'n verstrekking een impuls zou geven aan de culturele participatie van de betrokken scholieren. Dit is vooral een belangrijke vraag in verband met de inrichting van het tweede-fasevak CKV1, waarbij bezoek aan culturele instellingen een vast ingrediënt van de lessen zal gaan vormen.* Dat zal voor de betrokken scholieren en/of hun scholen aanzienlijke kosten met zich meebrengen die mogelijk het succes van CKV in de weg kunnen staan. De vraag van het onderzoek was of prijsreductie, in de vorm van een CJP, deze hinderpaal kan wegnemen.

Uit eerder onderzoek was al bekend dat jongeren die *vrijwillig* een CJP hebben aangeschaft, aanzienlijk vaker van cultureel aanbod gebruikmaken dan anderen (Nagel & Ganzeboom 1995). Dit is ook het geval wanneer men rekening houdt met de cultureel actieve milieus waaruit deze leerlingen afkomstig zijn. In dit eerdere onderzoek is naar voren gekomen dat CJP-ers gemiddeld ongeveer twee keer zo vaak kunst en cultuur bezoeken dan hun leeftijdgenoten zonder CJP (Nagel & Ganzeboom 1995). De vraag is nu of een vergelijkbaar effect optreedt wanneer jongeren zich niet zelf voor het CJP aanmelden, maar het hun wordt gegeven.

Hoewel opgezet als een experiment, voldeden de omstandigheden van het onderzoek in feite niet helemaal aan de vereisten daarvoor. In een zuiver experiment zou men de cultuurdeelname van een *random* gekozen groep CJP-ontvangers willen vergelijken met een *random* groep die geen CJP heeft ontvangen. Zo'n zuiver experiment was in dit geval niet mogelijk, omdat het CJP binnen de betreffende gemeenten aan alle leerlingen van de vierde klassen is verschaft. Om in deze situatie een zo zuiver mogelijke vergelijking te construeren, werd gebruikgemaakt van het volgende onderzoeksdesign:

- de effecten van CJP-verstrekking werden vastgesteld door vergelijking van een voormeting (T0) en een meting (T1);
- als controlegroepen zijn leerlingen uit de derde en (soms, indien aanwezig) vijfde klassen van de betrokken scholen ondervraagd;
- om de situatie van randomisering van experimentele en controlegroepen zo goed mogelijk te benaderen zijn op T0 de sociale en culturele achtergronden van de betrokken leerlingen uitvoerig geïnventariseerd, zodat eventuele vooraf bestaande verschillen tussen CJP-ontvangers en niet-CJP-ontvangers zo goed mogelijk gecorrigeerd kunnen worden.

Door het tegelijkertijd toepassen van verschillende vergelijkings- en controlemogelijkheden kan de situatie van een zuiver experiment zo goed mogelijk benaderd worden.

* CKV1 is per 1 september 1999 ingevoerd op alle scholen voor havo en vwo, terwijl mogelijk een jaar later invoering van een soortgelijk vak op vbo/mavo zou volgen. In het jaar van het experiment werd CKV1 reeds (experimenteel) ingevoerd op een aantal scholen, waaronder enige scholen die betrokken zijn in ons onderzoek.

Gedurende de voormeting in september 1998 (T0) zijn in 69 schoolklassen in 23 scholen in acht gemeenten alle leerlingen groepsgewijs schriftelijk ondervraagd. Dit leverde bruikbare gegevens op over 1521 scholieren. De nameting (T1) is verricht na zes maanden, in maart 1999, en wel door een telefonische herondervraging. Het werd daarbij niet nodig geacht om alle leerlingen weer te benaderen; er kon volstaan worden met een steekproef. Hiertoe werden 1245 adressen uit het oorspronkelijke bestand getrokken. Hiervan werden 893 leerlingen (72%) feitelijk opnieuw bereikt.

In de analyse van de gegevens is een vergelijking gemaakt tussen drie groepen leerlingen. OUD: leerlingen die reeds voor aanvang van het experiment over een CJP beschikten door hun directe aanschaf. Dit betrof circa 19% van de totale groep. Ook zijn hierbij gerekend leerlingen buiten CJP-klassen die in de loop van de onderzoeksperiode een CJP aanschafden.

NIEUW: leerlingen die door het experiment in september 1998 gratis de beschikking kregen over een CJP-kaart. Dit betreft ruim 53% van de totale groep. Hierbij zijn ook gerekend de leerlingen in CJP-klassen die om de een of andere reden geen CJP hadden ontvangen, maar er in de loop van het jaar zelf een aanschafden.

GEEN: leerlingen die niet over een CJP-kaart beschikken. Dit is 28% van de proefgroep. (Leerlingen die een CJP hadden verkregen via een andere regeling - bijvoorbeeld bij het openen van een bankrekening - zijn bij de analyse buiten beschouwing gelaten.)

Het eenduidig toedelen van de leerlingen aan een van de drie groepen bleek niet triviaal. Tabel 1 bevat meer details over de criteria die zijn gebruikt om te beslissen hoe een leerling moest worden ingedeeld.

Tabel 1

Samenstelling van experimentele en controlegroepen

GEEN (N = 237)

- Zit niet in een CJP-klas
- Geeft op T0 en T1 aan geen CJP te bezitten
- Komt niet voor in de CJP-administratie

OUD (N = 114)

- Zit niet in een CJP klas
- Geeft op T0 aan een CJP te bezitten

NIEUW (N = 486)

- Zit in een CJP-klas
- En komt voor in de CJP-administratie met aantekening 'OCW'
- Of geeft op T1 aan vanaf ongeveer een half jaar een CJP te hebben

of:

- Zit in een CJP-klas
- En geeft op T1 aan dat men in het afgelopen halfjaar een CJP heeft verworven.

N.B. Een groep van 46 ondervraagde scholieren die hun CJP verkregen hadden uit andere speciale acties (bijvoorbeeld bij het openen van een bankrekening) is - gezien hun hybride status - uit de analyse weggelaten.

De verwachting was nu dat de groep OUD zowel op T0 als T1 cultureel actiever zal zijn dan de groep die GEEN CJP heeft. Op T0 zal er geen verschil zijn tussen NIEUW en GEEN. De hamvraag is of op T1 de groep NIEUW in de buurt van de groep OUD is gekomen.

Om deze verwachtingen te kunnen toetsen is de culturele participatie van de leerlingen op zowel T0 als T1 zeer uitvoerig geïnventariseerd. Daartoe zijn in eerste aanleg vragen gebruikt die ook gesteld worden in het landelijke *Aanvullend Voorzieningsgebruik Onderzoek* van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Omdat in deze vragen niet naar een specifieke context wordt verwezen, noemen we ze de algemene vragen. Verderop in de vragenlijst zijn deze vragen nog eens gesteld, maar nu met toespitsing op lokaal bezoekgedrag. Lokale vragen zijn in een andere vorm nog eens gesteld door aan de leerlingen de namen van lokale podia en accommodaties voor te leggen om aan te geven welke zij daarvan precies bezocht hadden in het afgelopen halfjaar.

Tabel 2

Indicaties van serieuze cultuurparticipatie van leerlingen

Algemene (AVO) vragen naar bezoek afgelopen 12 maanden

V2	Toneelvoorstellingen van beroepsgezelschappen
V4	Cabaret
V6	Concert van klassieke muziek
V10	Balletvoorstelling van een beroepsgezelschap
V14	Museum in Nederland

Lokale vragen naar bezoek afgelopen halfjaar

V50b	Museum
V50c	Toneel
V50d	Cabaret
V50e	Dans / Ballet
V50f	Musical
V50h	Klassiek concert

Lokale instellingen voor serieuze cultuur: bezoek afgelopen halfjaar

Verschillende hoeveelheden per plaats.

Bron: Nagel & Ganzeboom, Datadocumentatie 'School en Cultuur', vragenlijst 1998/1999.

Tabel 3

Indicaties van populaire cultuurparticipatie van leerlingen

Algemene (AVO) vragen naar bezoek afgelopen 12 maanden

V8	Populaire muziek, pop, jazz, musical of pop-opera
V12	Bioscoop
V16	DJ/VJ-evenement of dance party
V18	Jongerenmanifestatie

Lokaal bezoek afgelopen halfjaar

V50a	Film
V50g	Popconcert

Instellingen voor populaire cultuur: bezoek afgelopen halfjaar

Verschillende hoeveelheden per plaats.

Bron: Nagel & Ganzeboom, Datadocumentatie 'School en Cultuur', vragenlijst 1998/1999.

Bij analyse blijken de antwoorden op al deze vragen in hoofdzaak uiteen te vallen langs twee dimensies (tabel 2-3). Aan de ene kant is er een groep 'serieuze cultuurvormen', waaronder met name museum, theater, klassiek concert, ballet en musical vallen. Leerlingen die

aan een van deze vormen deelnemen, nemen met grotere waarschijnlijkheid ook aan een van de andere opgesomde vormen deel. Onder de serieuze cultuurvormen is overigens het museum veruit het meest bezochte, de andere worden veel sporadischer bezocht. Tegenover de serieuze cultuurvormen staat een groep van populaire cultuurvormen, met in het bijzonder de veel bezochte bioscopen en popconcerten als onderdelen. Bezoek aan serieuze cultuur en bezoek aan populaire cultuur zijn overigens geen concurrenten; het betreft hier niet een keuze tussen twee alternatieven, er zijn ook veel leerlingen die naar beide gaan. Dat de gegevens langs deze twee dimensies uiteenvallen, treft voor het onderzoek naar effecten van kunsteducatie en het gratis verstrekte CJP als stimulerende maatregel; hierbij is het met name te doen om bevordering van bezoek aan serieuze cultuurvormen, niet aan populaire cultuurvormen.

Tabel 4

Determinanten van SERIEUZE culturele participatie (gemeten in percentielscore). (A) Bruto verschillen experimentele en controlegroepen. (B) Na constant houden van controlevariabelen. (C) Na ook constant houden van eerdere participatie

	Voormeting		Nameting		
	A0	B0	A1	B1	C1
Vergelijkingsgroepen					
GEEN	.49	.50	.44	.45	.45
oud	.09 (2.0)	.06 (2.1)	.13 (4.1)	.11 (3.8)	.09 (3.3)
NIEUW	.00 (ns)	-.01 (ns)	.07 (3.1)	.06 (2.6)	.06 (3.0)
Controlevariabelen					
Niveau opleiding		.05 (5.8)		.07 (8.0)	.05 (6.2)
Vrouw		.04 (2.0)		.01 (ns)	.01 (ns)
Leerjaar		-.01 (ns)		-.01 (ns)	-.02 (ns)
Allochtoon		-.00 (ns)		.01 (ns)	.01 (ns)
Cultuur ouders		.34 (10.1)		.26 (7.6)	.14 (4.1)
Bewoner kern		.10 (5.7)		.05 (2.5)	.01 (ns)
Participatie op TO					.36 (10.8)
adj R2	0.1%	22.9%	3.0%	20.4%	30.3%

Alle controlevariabelen zijn gecentreerd (rondom 0), zodat de intercept van de vergelijking betrekking heeft op de verwachte waarde van de referentiegroep (GEEN). T-waarden tussen haakjes.

Tabel 4 geeft drie regressiemodellen voor bezoek aan serieuze vormen van cultuur. De verschillende indicatoren (algemeen, lokaal, toegespitst op lokale met name genoemde instellingen) zijn daartoe in een vergelijkbare meeteenheid uitgedrukt, die tenslotte (via percentielscores) zijn gesommeerd en uitgedrukt in een metriek tussen 0 en 1. Hierbij wordt 0 toegekend aan de minst actieve leerlingen in onze steekproef, en 1 aan de meest actieve. De score geeft aan hoe groot het percentage scholieren is dat minder actief is dan betrokkene (iemand met een score van .90 behoort dus bij de 10% meest actieven). Er worden drie modellen geschat. In model A kijken we naar de *bruto* verschillen tussen de drie groepen. OUD en NIEUW worden vergeleken met GEEN, die de weggelaten groep (referentiegroep) vormt. De coëfficiënten voor OUD en NIEUW geven aan wat het verschil is met GEEN. Een T-waarde van groter dan 2 geeft aan dat het verschil statistisch significant is. Model B voegt een aantal controlevariabelen toe, met name met het oogmerk om te kunnen onderzoeken onder welke omstandigheden een eventueel effect vooral optreedt. In model C wordt de belangrijkste controlevariabele toegevoegd, namelijk de serieuze culturele activiteit voor uitreiking van de gratis CJP's een half jaar voor de tweede ondervraging.

In tabel 4 kunnen we zien dat bij de nulmeting de leerlingen die toen al over een CJP beschikten, in culturele participatie uitstaken boven de andere twee groepen. Dit is niet verwonderlijk en komt overeen met de resultaten van Nagel & Ganzeboom (1995). Leerlingen die zelf een CJP hebben aangeschaft, zullen vanzelfsprekend cultureel actiever zijn dan leerlingen die dit hebben nagelaten; het bewijst allermindst dat de culturele activiteit het gevolg is van stimulansen die het CJP daartoe biedt. De groepen GEEN en NIEUW verschilden op T0 niet significant van elkaar. Dit betekent dat de opzet van het onderzoek die van een gerandomiseerd experiment tamelijk goed benadert, zelfs zonder controlevariabelen. Uit de effecten van de controlevariabelen op T0 leren we dat serieuze cultuurparticipatie sterk samenhangt met de culturele activiteit van de ouders en vervolgens met de hoogte van de opleiding van de leerling. Ook doet de woonplek van de leerling er nogal toe: wie buiten de plaats van het onderzoek woont, is aanzienlijk minder actief dan degenen die in de acht woonkernen zelf woonachtig zijn. Merk op dat de allochtonen (!), vrouwen, en leerlingen uit hogere leerjaren nauwelijks cultureel actiever zijn dan autochtonen, respectievelijk mannen en leerlingen uit lagere leerjaren. Als we eenmaal weten op welke schoolniveau de leerlingen zitten, hoe cultureel actief hun ouders zijn en of ze in de kern wonen, doen de andere achtergrondkenmerken er weinig meer toe.

Blijkens model A zijn op T1 de cultuurparticipatiescores van de experimentele groep NIEUW, die zes maanden eerder de gratis CJP's kreeg uitgereikt, significant hoger dan van de controlegroep. Het effect is niet buitengewoon groot (7 percentiepunten), maar statistisch significant verschillend van de controlegroep. Opmerkelijker is misschien nog wel dat ook

de groep OUD, die reeds eerder beschikte over een CJP, de deelname in verhouding tot de controlegroep vergroot heeft. In model B-C wordt nagelopen hoe deze verhoudingen zich wijzigen bij het constant houden van de controlevariabelen, respectievelijk de eerder gemeten participatie op T0. Het verschil tussen GEEN en NIEUW wordt daarbij iets kleiner, terwijl - met name na constant houden van de eerder gemeten participatie - de voorsprong van de groep OUD die reeds in september over een CJP beschikte, ook wat kleiner is geworden. Dat laatste is niet zo verwonderlijk; verwonderlijk is eigenlijk wel dat er überhaupt nog een effect van OUD is, na het constant houden van de eerdere participatie. Het betekent dat de oude CJP-bezitters hun voorsprong tijdens het schooljaar verder hebben uitgebouwd. Het is mogelijk dat dit komt omdat een deel van deze scholieren zijn CJP-pas kort voor aanvang van het onderzoek had aangeschaft.

Tabel 5

Determinanten van POPULAIRE culturele participatie (gemeten in percentielscore). (A) Bruto verschillen experimentele en controlegroepen. (B) Na constant houden van controlevariabelen. (C) Na ook constant houden van eerdere participatie

	Voormeting		Nameting		
	A0	B0	A1	B1	C1
Vergelijkingsgroepen					
GEEN	.48	.49	.50	.51	.51
OUD	.09 (2.8)	.08 (2.5)	.05 (1.5)	.04 (1.1)	-.01 (ns)
NIEUW	.01 (ns)	-.00 (ns)	-.01 (ns)	-.02 (ns)	-.02 (1.1)
Controlevariabelen					
Niveau opleiding		-.02 (2.1)		-.01 (ns)	-.00 (ns)
Vrouw		.00 (ns)		.02 (ns)	.01 (ns)
Leerjaar		.03 (1.4)		.03 (ns)	.02 (ns)
Allochtoon		.02 (ns)		.03 (1.0)	.01 (ns)
Cultuur ouders		.21 (5.6)		.19 (5.0)	.01 (2.1)
Bewoner kern		.03 (1.5)		.04 (2.2)	.03 (1.6)
Participatie op T0					.51 (14.3)
adj R2	1.0%	1.9%	1.9%	3.6%	36.0%

Alle controlevariabelen zijn gecentreerd (rondom 0), zodat de intercept van de vergelijking betrekking heeft op de verwachte waarde van de referentiegroep (GEEN). T-waarden tussen haakjes.

Tabel 5 laat dezelfde modellen zien voor de percentielscores die deelname aan populaire culturele activiteiten (film, popmuziek, jongerenmanifestaties) uitdrukken. De samenvatting van deze getallen kan kort zijn. Hoewel de groep die reeds over een CJP beschikte voor het experiment (OUD) ook bij deze vormen van culturele participatie iets actiever is dan de controlegroepen, heeft de gratis toekenning van een CJP geen enkel effect op deze deelnamevormen. Het gunstige CJP-effect beperkt zich tot serieuze kunst en treedt niet op bij populaire cultuurvormen. De muze wordt blijkbaar toch niet zo mild opgevat als Knulst (1996) vreesde.

Eenduidig antwoord

Het antwoord op de onderzoeksvraag over het effect van CJP in het onderzoek was een eenduidig JA. Gratis verstrekking van het CJP aan circa 16-jarige scholieren die eerder nog niet over een CJP beschikten, levert als resultaat dat deze scholieren vervolgens frequenter kunst en cultuur (zeggen te) bezoeken dan scholieren in de vergelijkingsgroep die geen CJP hebben (gekregen). De stijging van bezoek bleek beperkt tot serieuze vormen van kunst en cultuur en deed zich niet voor bij populaire vormen waarbij ook over het algemeen geen CJP-korting is gegeven. Dit patroon maakt het zeer aannemelijk dat we hier met een authentiek CJP-effect te maken hebben dat niet kan worden teruggevoerd tot een andere achterliggende factor. De culturele activiteit van de groep met verstrekte CJP's blijft niettemin achter bij de groep scholieren die zich reeds voor aanvang van het experiment zelf een CJP had aangeschaft, ook als rekening wordt gehouden met de andere sociale en culturele achtergronden van beide groepen.

Onderzocht is ook nog of het effect van de verstrekte CJP's afhangt van de sociale en culturele achtergrond van de ontvangende groep: is de uitwerking van de maatregel groter wanneer de groep om de een of andere reden meer geneigd is cultureel meer te participeren? Het antwoord op deze vraag is in vrijwel alle opzichten negatief: meisjes of jongens, allochtonen of autochtonen, uit een cultureel milieu afkomstig of niet, de positieve werking van de gratis CJP-verstrekking is steeds ongeveer hetzelfde. De sterkste differentiatie wordt aangetroffen tussen leerlingen die in de kerngemeente wonen en leerlingen die in de randgemeenten wonen. De leerlingen uit de kerngemeente lijken meer van het CJP te profiteren dan anderen. Ook lijkt het zo te zijn dat CJP-ontvangers in de hogere vormen van voortgezet onderwijs (havo, vwo) meer door het CJP gestimuleerd worden dan leerlingen van vbo en mavo. Over het geheel genomen is er weinig grond voor de 'cultivatietheze' die veronderstelt dat initiatieven als de gratis CJP-verstrekking vooral gunstige uitwerkingen hebben voor degenen die toch al een grote interesse in cultuur hebben.

CKV en de effecten van het CJP

Aan de hand van de gegevens van het CJP-onderzoek kunnen we ook iets zeggen over de mogelijke effecten die de invoering van CKV zal hebben op de culturele participatie van leerlingen. Hierover is door Ganzeboom & Nagel (1999) nog niet gerapporteerd. Acht van de 23 scholen in het onderzoek behoren namelijk tot de scholen die in het schooljaar 1998-1999 het vak al experimenteel ingevoerd hebben. Het betreft experimenten met CKV in het vierde leerjaar van havo en vwo. Een interessante vraag is nu of de leerlingen in deze klassen meer dan anderen in vergelijkbare omstandigheden deelnemen aan serieuze en populaire cultuur. Daarnaast zijn we natuurlijk geïnteresseerd in de vraag in hoeverre de verstrekking van het CJP juist in deze schoolklassen bevorderend werkt, maar deze vraag is moeilijk te beantwoorden doordat aan al de betrokken leerlingen een CJP is verstrekt en we hier dus niet over een controlegroep beschikken.

Tabel 6

Invloed van (experimenteel) CKV-1 onderwijs op participatie in serieuze cultuur

	Nulmeting		Nameting	
	B0	C0	B1	C1
Vergelijkingsgroepen				
GEEN	.50	.46	.45	.45
oud	.06 (2.1)	.05 (2.1)	.09 (3.2)	.09 (2.8)
NIEUW	-.01 (ns)	.00 (ns)	.06 (3.0)	.03 (1.4)
CKV		-.07 (2.3)		.143 (5.3)
Controlevariabelen (opgenomen in het model)				
Adj R2	22.9%	23.3%	30.3%	32.5%

In tabel 6 worden de patronen van participatie in serieuze vormen naast elkaar gezet voor leerlingen die in een CKV-klas zitten en anderen. Het betreft geselecteerde coëfficiënten uit een regressievergelijking als in tabel 4 en 5, met alle relevante controlevariabelen. We zien dat de CKV-leerlingen op T1 inderdaad significant meer in cultuur participeren dan niet-CKV-leerlingen, terwijl dat op T0 juist niet het geval was: de CKV-klassen waren bij de voormeting juist significant minder cultureel actief dan de controleklassen. Tegelijkertijd blijkt dat de hoofdeffecten van de CJP-experimenteergroepen in model C1 onder het kritieke niveau

van statistische significantie is gezakt en nominaal tot 3 procentpunten is teruggelopen. Het CJP heeft dus met name in de CKV-klassen de participatie in serieuze cultuurvormen bevorderd.

Hoopgevend verwachtingen

Evenals eerder onderzoek naar effecten van kunsteducatie op cultuurparticipatie van scholieren heeft het CJP-onderzoek geleid tot betrekkelijk hoopgevend verwachtingen over de nieuwe initiatieven die in het onderwijs worden ontplooid om de culturele participatie van leerlingen te bevorderen. Op grond van de resultaten mogen we verwachten dat de invoering van CKV en de ondersteuning die het ministerie daaraan geeft door middel van CKV-vouchers (in feite een uitbreiding van het CJP-experiment) de culturele participatie van de betrokken leerlingen zal vergroten - althans op korte termijn. De effecten van het CKV-onderwijs (in 1998-1999 deels in pilotvorm georganiseerd) wijzen ook in deze richting. De stimulerende effecten lijken zich bovendien niet te beperken tot groepen die traditioneel al in het voordeel zijn wanneer het om culturele participatie gaat.

Of deze conclusies zullen standhouden nu vanaf 1999-2000 CKV en de ondersteuning daarvan via vouchers en gratis CJP-pas niet als experiment, maar integraal wordt ingevoerd, blijft natuurlijk met onzekerheden omgeven. Het is denkbaar dat juist de voorlopersrol van de betrokken scholen en de extra aandacht die aan het CJP-experiment werd besteed, primair de aanleiding van het succes is. Ook is het denkbaar dat het uitsluitend om korte-termijneffecten gaat. Wat betreft de geconstateerde CKV-effecten kan men zelfs bargumenteren dat korte-termijneffecten zoals hier gevonden, betrekkelijk triviaal zijn: de leerlingen zijn immers gedwongen om voor hun CKV-dossier in culturele activiteiten te participeren. De hamvraag is of ze dat nog zullen doen als ze hun verplichte dossier hebben gevuld.

CKV-volgproject

Om deze en andere vragen te beantwoorden heeft Cultuurnetwerk Nederland met financiering van het ministerie van OCW de onderzoeksschool ICS opdracht verleend om een CKV-volgproject in te richten waarin de culturele gedragingen van CKV-leerlingen in voortgezet onderwijs en controlegroepen gedurende drie jaren (2000, 2001, 2002) gevolgd zullen worden. Daarbij zullen we ook teruggaan naar de leerlingen die in september 1998 en mei 1999 voor het CJP-project ondervraagd werden, zodat voor deze leerlingen uiteindelijk een perspectief op ontwikkelingen gedurende drieënehalf jaar* ontstaat. Het treft daarbij dat we een groep leerlingen in onze steekproef hebben die al experimenteel aan CKV hebben meegedaan. Zij vormen niet alleen een belangrijke vergelijkingsgroep, maar zij zullen ook

* We houden de mogelijkheden open de betrokken leerlingen ook op langere termijn te volgen.

de eersten zijn over wier cultuurparticipatie we iets kunnen zeggen als zij niet meer voor het dossier telt. De eerste publicaties over het project in de vorm van een tussenrapport zullen nog in 2001 verschijnen (Ganzeboom et al. 2001).

Literatuur

- Ganzeboom, H. (1984)** Cultuur en informatieverwerking, een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht.
- Ganzeboom, H. (1989)** Cultuurdeelname in Nederland. Van Gorcum, Assen.
- Ganzeboom, H. (1993)** 'Instructie, milieu of selectie? Drie verklaringsmodellen voor latere cultuurdeelname.' In Scholen in kunst. Effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname. LOKV, Utrecht.
- Ganzeboom, H. en L. Ranshuysen (1993)** Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdamse primaire onderwijs. Ministerie van WVC, Rijswijk.
- Ganzeboom H. en I. Nagel (1995)** Wat scheelt het CJP? Een vergelijking van CJP-houders en niet-CJP-houders in het Aanvullend Voorzieningsgebruik Onderzoek 1991. Stichting CJP, Amsterdam.
- Ganzeboom H. en I. Nagel (1996)** 'De invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie'. In Cultuurdeelname in de levensloop. LOKV, Utrecht.
- Ganzeboom H. et al. (1996)** Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. SCO-Kohnstammstituut, Amsterdam.
- Ganzeboom, H. en I. Nagel (1999)** Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd. Evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten. Stichting CJP, Amsterdam.
- Ganzeboom, H. et al. (2001)** Tussenrapportage CKV Volgproject. Te verschijnen.
- Graaf, P. de (1987)** De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen. ITS, Nijmegen.
- Jager, H. de (1967)** Cultuuroverdracht en concertbezoek. Stenfert Kroese, Leiden.
- Knulst, W. P. (1989)** Van vaudeville tot video. Een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig. SCP, Rijswijk.
- Knulst, W. P. (1995)** Podia in een tijdperk van afstandbediening. Onderzoek naar achtergrond van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig. SCP, Rijswijk.
- Knulst, W. P. (1996)** De milde muze. Een beschouwing over het telkens terugkerend pleidooi voor een tolerant kunstbegrip. LOKV, Utrecht.
- Niehof, J. (1997)** Resources and social reproduction. KUN, Nijmegen.
- Wippler, R. (1968)** Sociale determinanten van het vrijetijdsgedrag. Van Gorcum, Assen.

Losse uitgaven en abonnementen

De prijs per uitgave is *f* 27,50 (€ 12,48).

In 2001 verschijnen twee uitgaven; een abonnement kost dan *f* 48,- (€ 21,80).

Per 2002 verschijnen er drie uitgaven per jaar; een jaarabonnement kost *f* 72,50 (€ 32,90).

Studenten krijgen 25% korting; groepskorting is mogelijk in overleg.

Abonnementenadministratie en bestellingen

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en cultuur als doel of als middel worden ingezet. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden. Cultuurnetwerk Nederland heeft een studiecentrum met een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt een uitgebreide internetsite.