

# Cultuur+Educatie

7

Jaren van onderscheid

Trends in cultuurdeelname in Nederland

### **Losse uitgaven en abonnementen**

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. De prijs per uitgave is € 15,-. Een jaarabonnement kost € 35,-. 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](mailto:info@cultuurnetwerk.nl)

Internet [www.cultuurnetwerk.nl/](http://www.cultuurnetwerk.nl/)[www.cultuurnetwerk.org](http://www.cultuurnetwerk.org)

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 studiecetrum met een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

# Jaren van onderscheid

Trends in cultuurdeelname in Nederland

*Harry B.G. Ganzeboom (redactie)*

**Cultuur + Educatie 7: Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland**

Redactie: Harry B.G. Ganzeboom

Auteurs: Marie-Louise Damen, Harry Ganzeboom, Nan Dirk de Graaf, Paul M. de Graaf, Jos de Haan, Folkert Haanstra, Wilko van Iperen, Matthijs Kalmijn, Ineke Nagel en Marc Verboord

ISBN 90 6997 105 4

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

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

# Inhoud

Redactioneel	4
Van kunstzinnige vorming tot kunsteducatie 25 jaar onderwijs en onderzoek in de kunsten <i>Folkert Haanstra en Marie-Louise Damen</i>	6
Van Bint tot Giph Trends in literatuuronderwijs en leesgedrag tussen 1975 en 2000 <i>Marc Verboord</i>	30
Trends in de culturele leefstijl van onderwijsgeevenden Nog steeds een culturele elite? <i>Matthijs Kalmijn</i>	50
Cultureel kapitaal en sociale reproductie Cohorten tussen 1930 en 1975 vergeleken <i>Nan Dirk de Graaf en Paul M. de Graaf</i>	72
Trends in sociale ongelijkheid en cultuurparticipatie <i>Ineke Nagel en Jos de Haan</i>	96
Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren Een vergelijking op basis van gegevens van het CKV1-Volgproject <i>Wilko van Iperen</i>	120
Jaren van onderscheid <i>Harry B.G. Ganzeboom</i>	152
Epiloog <i>Harry B.G. Ganzeboom</i>	180

## Redactioneel

Deze editie van *Cultuur + Educatie* bundelt herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' op 22 november 2002. Prof. dr. Harry Ganzeboom nam toen afscheid als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (het Interuniversitair Centrum voor Sociologie), een samenwerkingsverband van de universiteiten van Utrecht, Nijmegen en Groningen. Hij was – met een onderbreking van drie jaar waarin hij in Nijmegen was aangesteld – vanaf 1978 verbonden aan de Universiteit Utrecht en gedurende die gehele tijd actief binnen het ICS (en zijn voorlopers). Ganzeboom zet zijn loopbaan voort als hoogleraar Sociologie en Methoden & Technieken van Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zijn afscheid van Utrecht betekent dus niet het einde van zijn wetenschappelijke loopbaan, maar markeert wel het einde van zijn onderzoeksactiviteiten op het terrein van culturele participatie, waardoor hij ook gedurende een reeks van jaren verbonden was met Cultuurnetwerk Nederland (en het voormalige LOKV) en verschillende andere instanties in de kunst- en cultuurwereld. In zijn afscheidsrede 'Jaren van onderscheid', opgenomen in deze bundel, maakt Ganzeboom – op openhartige wijze – de balans op van ruim 20 jaar onderzoek op kunst- en cultuurgebied, onderzoek door hemzelf en een reeks van medewerkers verricht. In de Epiloog kijkt hij vooruit aan de hand van een aantal (nog) onbeantwoorde vragen.

Ganzebooms bijdragen aan het kunst- en cultuuronderzoek liggen overigens niet alleen in de daarin gehanteerde theoretische gezichtspunten en behaalde onderzoeksbevindingen. Hij leidde ook anderen op tot cultuuronderzoeker en zij deden daarvan verslag in dissertaties, rapporten en artikelen. Een aantal van hen komt in deze bundel aan het woord met een eigen bijdrage.

Folkert Haanstra was lange tijd als onderzoeker verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en werkte samen met Ganzeboom aan onderzoek naar het museumpubliek. Sinds 1998 is Haanstra als bijzonder hoogleraar Cultuur-educatie en Cultuurparticipatie in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland verbonden aan de Universiteit Utrecht. Samen met Ganzeboom is hij verantwoordelijk voor het door Cultuurnetwerk Nederland geëntameerde onderzoek naar de inrichting en effecten van het CKV1-onderwijs. Marie-Louise Damen is als promovenda verbonden aan het ICS, waar zij een proefschrift voorbereidt over de didactiek van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Haanstra en Damen zetten eerder de geschiedenis van het onderzoek naar kunsteducatie gedurende de afgelopen 25 jaar op een rij. Hun bijdrage in deze bundel is daarvan een verkorte weergave.

Ineke Nagel is als promovenda aan het ICS verbonden. Zij verricht onderzoek naar patronen van culturele participatie in de jeugd en jongvolwassenheid. Eerder deed zij samen met

Haanstra en Ganzeboom onderzoek naar het effect van de eindexamens in de kunstvakken. Nagel is mede verantwoordelijk voor de uitvoering van het reeds genoemde CKV1-onderzoek. Jos de Haan studeerde in Utrecht sociologie en promoveerde bij het ICS, waarna hij medewerker werd van het Sociaal en Cultureel Planbureau en een reeks studies over de culturele sector produceerde. In hun bijdrage in deze bundel rapporteren De Haan en Nagel over trends in culturele participatie in de levensloop tussen 12 en 18 jaar, aan de hand van voor het SCP verzamelde gegevens.

Marc Verboord promoveerde in 2003 binnen het ICS op een studie over de relatie tussen het ontvangen literatuuronderwijs en later leesgedrag. Zijn onderzoek laat zien dat de invloed van het onderwijs vaak niet steekt in de organisatie van de school of in het lesplan, maar dat de verschillen vooral zitten tussen individuele leraren.

Wilko van Iperen studeerde sociologie in Utrecht en is onlangs als promovendus begonnen bij het ICS in Nijmegen. Eerder verrichtte hij in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland een studie naar de verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren. In zijn verslag daarvan in deze bundel wordt benadrukt dat de uitsluiting van allochtone jongeren niet een directe etnische achtergrond heeft, maar slechts weinig verschilt van de uitsluiting van andere groepen jongeren met lager opgeleide ouders. Tegelijkertijd laat Van Iperen zien dat er wel verschillen in culturele voorkeuren bestaan tussen allochtone en autochtone jongeren.

Matthijs Kalmijn studeerde sociologie in Utrecht, promoveerde aan de Universiteit van Californië te Los Angeles, en is nu als hoogleraar sociologie verbonden aan de Universiteit van Tilburg. Zijn bijdrage in deze bundel hernieuwt een onderzoek dat hij eerder als afstudeerstudent uitvoerde naar de sociale status van onderwijsgevendens. Toen en nu hoort men geluiden dat het hiermee belabberd gesteld is. Kalmijn laat zien dat de wetenschappelijke grond voor deze klacht ontbreekt.

Nan Dirk de Graaf en Paul de Graaf studeerden en promoveerden beiden in Utrecht en zijn nu, als hoogleraar, respectievelijk universitair hoofddocent, verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en de ICS-vestiging aldaar. Hun artikel in deze bundel bestudeert trends in culturele reproductie: de veronderstelde positieve invloed van culturele participatie van de ouders op het behaalde opleidingsniveau van hun kinderen. Het onderzoek naar zulke effecten volgt hypothesen van de bekende Franse socioloog Pierre Bourdieu. De hier gerapporteerde analyses laten zien dat culturele reproductie ook in Nederland plaatsvindt en nauwelijks verminderd is onder meer recent afgestudeerden.

*Marjo van Hoorn*

*Hoofdredacteur Cultuur + Educatie*

# Van kunstzinnige vorming tot kunsteducatie

25 jaar onderwijs en onderzoek in de kunsten

Folkert Haanstra

Marie-Louise Damen

## 1 Inleiding

### 1.1 Vraagstelling

*“De inhoud van de kunstzinnige vorming is geleidelijk aan van confrontatie met kunst geëvolueerd tot een meer ondersteunende rol ten dienste van het vormingsproces. Dit heeft implicaties die nog niet geheel zijn te overzien en waarvoor meer onderzoek nodig is.”*

Dit citaat is afkomstig uit de in 1973 verschenen *Discussienota Kunstbeleid* van het toenmalige ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk. Het was de tijd van de verbeelding aan de macht en van de maatschappelijke relevantie van de kunsten. Die politiek-maatschappelijk context beïnvloedde ook het onderwijs in en door de kunsten. Maar het citaat wijst ook naar de noodzaak om deze veranderende rol van de kunsten in educatie nader te onderzoeken. Het ministerie had enkele jaren daarvoor een werkgroep Organisatie Onderwijskundig Onderzoek (O3) ingesteld, die als taak had een voorstel te doen voor een onderzoeksprogramma en een onderzoeksstructuur kunstzinnige vorming. In datzelfde jaar 1973 kwam de werkgroep met een uitgebreid rapport hierover. Dit rapport, met de prozaïsche titel *Kunstzinnige vorming in Nederland*, bevatte behalve onderzoeksvoorstellen ook een uitgebreide inventarisatie van vorming en educatie in de verschillende kunstdisciplines in het onderwijs en daarbuiten (bijvoorbeeld in muziekscholen, creativiteitscentra en buurthuizen).

Uitgaande van de situatie van halverwege de jaren zeventig gaan we in deze bijdrage na hoe wat indertijd kunstzinnige vorming werd genoemd zich verder heeft ontwikkeld en in welke mate er onderzoek naar de implicaties van die ontwikkelingen heeft plaatsgevonden. We concentreren ons daarbij op het binnenschoolse gebied en in het bijzonder op de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. De twee vragen die we stellen zijn:

- 1 Welke veranderingen in oriëntaties op de curricula van de kunstvakken zijn de afgelopen 25 jaar te onderscheiden en hoe verhouden die zich tot veranderingen in de andere leergebieden?
- 2 Welke onderzoeken naar effecten van kunstvakken hebben in die periode plaatsgevonden en hoe zijn die onderzoeken te relateren aan de verschillende oriëntaties op de curricula?

De eerste vraag wordt beantwoord op basis van literatuurstudie en interviews met in totaal 24 sleutelfiguren (Haanstra 1998), de tweede vraag wordt beantwoord op basis van de



resultaten van een literatuurstudie in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland. Deze studie leverde een kleine vijfhonderd publicaties op van onderzoeken die in de periode 1975 tot en met 2001 zijn verricht (Damen, Haanstra & Henrichs 2002).

### 1.2 De kunstvakken

Met de verzamelnaam kunstvakken bedoelen we hier de vakken dans, drama, muziek en de vier beeldende vakken: audiovisuele vormgeving, handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen. Hoewel ze nog door een minderheid van de scholen worden aangeboden, hebben dans en drama sinds de invoering van de basisvorming in 1993 een plaats gekregen die formeel gelijkwaardig is aan de traditionele kunstvakken tekenen, handenarbeid en muziek. Verder zijn met de Tweede Fase in 1998-1999 de nieuwe vakken Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 2 en 3 (CKV1, 2 en 3) ingevoerd. Bij de kunstvakken onderscheidt men vaak een productief, praktijkgericht deel (het zelf kunst maken) en een receptief, theoriegericht deel (het beschouwen van kunst en het leren over kunst).

## 2 Oriëntaties op het curriculum

### 2.1 Analysemodel van Eisner

Doelen en inhouden van onderwijs kunnen op zeer uiteenlopende manieren worden beschreven en geanalyseerd. In zijn boek *The Educational Imagination* geeft Eisner (1979) een analysemodel met vijf verschillende basisoriëntaties op het curriculum. Een van de oudste en meest basale benaderingen is het academisch rationalisme. Het gaat uit van een *disciplinegericht* curriculum, dat een afspiegeling wil zijn van de verschillende wetenschapsgebieden (en kunstdisciplines). De functie van de school is het overbrengen van belangrijk geachte inhouden en inzichten uit de verschillende vakgebieden.

In een tweede oriëntatie staat in het curriculum juist niet de institutionele overdracht van vastgestelde vakinhouden centraal, maar de *persoonlijke relevantie* voor de individuele leerling. Het kindgerichte of leerlinggerichte curriculum verschaft een rijke leeromgeving die persoonlijke groei mogelijk maakt.

Een derde benadering stelt de *maatschappelijke relevantie* van het curriculum centraal. Het curriculum kan zijn ingericht op sociale adaptatie: een optimale voorbereiding van de leerling op en aanpassing aan maatschappelijke eisen (bijvoorbeeld ten aanzien van beroepsvoorbereiding). Deze benadering kan zich ook richten op sociale reconstructie: het bewerkstelligen van een kritische houding en bewustmaking, gericht op maatschappelijke verandering. Een vierde benadering stelt de ontwikkeling van *cognitieve vaardigheden* van de leerling centraal. Het gaat erom dat de leerling 'leert te leren' en cognitieve vaardigheden oefent

die op uiteenlopende gebieden zijn te gebruiken. Het curriculum is niet gericht op verwerking van vakinhouden, maar is probleemgericht en gaat uit van het leerproces zelf: 'what transfers is not content, but process' (ibidem, p. 52).

Ten slotte is er een *technologische* opvatting van het curriculum. Hierbij overheerst niet een bepaald inhoudelijk principe, maar een pragmatisch doel-middeldenken. Uit de in leerlinggedrag geformuleerde doelen moeten de middelen (inhouden en werkvormen) en de toetsvormen worden afgeleid.

Het gaat ons in deze bijdrage vooral om de verschillende inhoudelijke oriëntaties. De technologische benadering laten we grotendeels buiten beschouwing.

## 2.2 Oriëntaties bij de bètavakken en het taalonderwijs

Belangrijke veranderingen die zich de afgelopen decennia hebben voorgedaan in de curricula van de verschillende vakgebieden in het voortgezet onderwijs kunnen met deze verschillende oriëntaties worden beschreven. Voor de bètavakken spreken Vermeulen e.a. (1995) over drie 'bewegingen' die vanaf 1960 hebben plaatsgevonden. De eerste beweging wordt gekenmerkt door het zich richten op de structuur van de wetenschappelijke discipline. De tweede door het streven naar meer leefwereldgericht en participatiegericht onderwijs. Persoonlijke en maatschappelijke relevantie krijgen meer nadruk, bijvoorbeeld in het 'realistisch' wiskundeonderwijs en het leefwereldgericht natuurkundeonderwijs. In de derde beweging, die nog in volle gang is, komt het leerproces van de leerling centraal te staan, waarbij speciale aandacht uitgaat naar probleemoplossing en (meta)cognitieve vaardigheden. Deze beweging wordt aangeduid met 'de leerling als ontwerper'.

Bij het moderne vreemdetalenonderwijs (Withagen, Oud-de Glas, Smeets & Buis 1996) heeft een verschuiving plaatsgevonden van onderwijs waarbij grammatica centraal stond (de grammaticavertaalmethode) naar meer aandacht voor functioneel taalgebruik in alledaagse situaties (het functioneel communicatief talenonderwijs). Recente ontwikkelingen in de basisvorming en de Tweede Fase zijn gericht op het zelfstandig leren en op strategieën om het eigen leerproces van de taalverwerving beter te sturen.

Het literatuuronderwijs kent eveneens disciplinegerichte benaderingen. In de jaren zestig maakte de historisch-biografische aanpak plaats voor een meer op de tekst gerichte aanpak, waarbij de docent de leerlingen bepaalde analyses en interpretaties van teksten bijbrengt. Daarnaast ontstaat een literair-sociologische benadering die de invloed van de maatschappelijke context benadrukt. Ten slotte is er een leerling- c.q. lezersgerichte benadering. Daarin staan de leeservaringen van de leerlingen centraal en sluiten de keuzes van teksten aan bij de interesses van de leerling (Janssen 1998). Leesdossiers en logboeken dienen bij dit ervaringsgerichte literatuuronderwijs als instrumenten om het eigen leerproces te

beschrijven en erop te reflecteren (De Moor 1998). Steeds zien we bij deze verschillende leergebieden een beweging van nadruk op academisch rationalisme naar een meer maatschappelijk relevant en een meer leerlinggericht curriculum en uiteindelijk naar meer nadruk op het leerproces van de leerling en zijn cognitieve ontwikkeling. Een macrotheorie waarmee deze curriculumbewegingen worden verklaard en voorspeld is er niet (Terwel & Volman 1998). Als belangrijke determinanten van curriculumontwikkeling worden genoemd de ontwikkelingen van de vakgebieden zelf, inzichten in de leerpsychologie en didactiek, en algemeen maatschappelijke ontwikkelingen. Zo zou de recente oriëntatie op het zelfstandig leren en op metacognitie samenhangen met inzichten uit de cognitieve leerspsychologie, maar ook met de huidige ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie.

Hoe zien nu de veranderingen in de tijd er bij de kunstvakken uit? We beschrijven zeer in het kort die veranderingen bij de beeldende vakken en bij muziek en drama.

### **3 Oriëntaties bij de kunstvakken**

#### *3.1 Van persoonlijke relevantie en maatschappelijke bewustwording naar kunstdiscipline*

- Beeldende vakken

In de jaren vijftig en zestig overheerste in de beeldende vakken de expressiegedachte: de ideologie van de authentieke kinderlijke artistieke zelfexpressie door kunst zou de persoonlijke ontwikkeling ten goede komen en de persoonlijke vormgeving van eigen belevingen stond voorop. Een sterke didactische sturing van de docent en toetsing van leerprestaties werden daarbij als belemmerend beschouwd. Dit pedagogisch en artistiek primitivisme was een reactie op het vooroorlogse teken- en handenarbeidsonderwijs dat was gericht op kopiëren, uniformiteit, netheid en nauwkeurigheid.

In de jaren zeventig kwamen naast de persoongerichte benaderingen ook politiek-maatschappelijk georiënteerde opvattingen op. Beeldende vorming heette 'visuele communicatie' en moest leiden tot maatschappelijke bewustwording en 'emancipatorisch mediagebruik'. Het ging niet zozeer om kunst, maar om de productie van en omgang met dagelijkse beelden zoals reclame en kleding.

In beide stromingen – de persoongerichte en de politiek-maatschappelijke – werden de beeldende vakken vooral gezien als instrument om buiten de kunsten gelegen, algemene pedagogische en onderwijskundige doelen te bereiken. Persoonlijke en maatschappelijke relevantie vormden de basis van deze instrumentele doelen. In reactie hierop ontstonden benaderingen die de vakinhoud centraal stelden en intrinsieke doelen nastreefden: gewenste leereffecten die betrekking hebben op de (taal der) kunsten zelf. Deels waren die doelen

nog aanwezig als restanten van een vooroorlogse aanpak die gericht was op formele aspecten in de beeldende kunst, zoals kleur, vorm en compositie (de Bauhaus-benadering). Deels wordt de vakinhoudelijke benadering gevoed vanuit denkbeelden uit de fenomenologische filosofie (o.a. Gerritse 1974). Doel bij die laatste benadering is dat leerlingen via het tekenen de visuele wereld leren kennen en dat ze via kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis kennismaken van 'modellen voor de zichtbare werkelijkheid' die kunstenaars in de loop der tijd hebben gecreëerd. De disciplinegerichte benaderingen gaan samen met een meer technologisch gerichte aanpak met gestructureerde curricula en toetsing van leervorderingen op kunstzinnig gebied. De invoering in de loop van de jaren zeventig van de eindexamens in de beeldende vakken en muziek markeert deze verandering. Naast het productieve deel werd in het examenprogramma een plaats gegeven aan het receptieve deel: de kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing. Die hadden voordien geen officiële plek in het curriculum behalve in de pre-Mammoettijd op de MMS. De aandacht voor het receptieve deel was een teken van de grotere nadruk op kunstintrinsieke doelen, mede gericht op de toekomstige cultuurdeelname van leerlingen.

- Muziek en drama

Net als bij de beeldende vakken zijn bij de vakken muziek en drama veranderingen te onderkennen van nadruk op persoonlijke relevantie via maatschappijkritiek naar een vakinhoudelijke oriëntatie. De laatste gaat samen met een meer technologische benadering van het curriculum.

Bij muziek (o.a. Kremer 1993) onderscheidt men een muzische stroming (waarbij het vooral om de expressieve en affectieve aspecten gaat), een maatschappijkritische stroming (waarbij de leerling leert omgaan met muziek als een sociaal verschijnsel) en ten slotte een technisch-analytische stroming (waarbij de leerling zich vooral bezighoudt met de 'binnenmuzikale' verschijnselen; kennis en speelvaardigheden staan hier voorop).

Voor drama onderscheiden Van Bakelen en Coppens (1994) persoonlijkheidsvorming, maatschappelijke vorming en esthetische vorming. Bij persoonlijkheidsvorming ging het om doelen als je durven uiten, kunnen omgaan met kritiek, opkomen voor je mening, ontwikkelen van zelfvertrouwen et cetera. Bij maatschappelijke vorming werd gestreefd naar emancipatie, inzicht in de werking van machtsverhoudingen en dergelijke. Bijbehorende dramatische werkvormen zijn simulatiespelen en rollenspelen. Bij esthetische vorming liggen de doelen in de beoefening van drama zelf en zijn zij meer vakspecifiek, zoals de analyse en het beschouwen van eigen spel, inzicht in de opbouw van een toneelstuk en vaardigheid in toneelvormgeving.

- Geaccepteerde schoolvakken

De geconstateerde verandering van leerling- en maatschappijgericht naar meer leerstofgericht wordt geïllustreerd door de verandering in de verzamelnamen die worden gebruikt: 'expressievakken', 'creatieve vakken' en 'kunstzinnige vorming' heten later 'kunsteducatie' en 'kunstvakken'. Die disciplinegerichte benadering is een uiting van de pogingen om van de kunstvakken geaccepteerde schoolvakken te maken: schoolvakken waarin je examen kunt doen. De eindexamens beeldende vakken en muziek hebben mede de functie vervuld van het vastleggen van de kennis en vaardigheden die leerlingen geacht worden te verwerven. En eind jaren tachtig lijkt bij het formuleren van de kerndoelen van het basisonderwijs en van de basisvorming (en ook bij de latere bijstellingen van deze kerndoelen) een zekere mate van consensus te zijn bereikt over wat de kunstvakken geacht worden te bereiken. De formeel vastgelegde kerndoelen worden overigens in de lespraktijk maar deels verwezenlijkt (Inspectie van het Onderwijs 1999a) en de docenten blijven veel belang hechten aan doelstellingen als 'plezier beleven' in de kunstzinnige activiteiten en het bijdragen aan persoonlijke en sociale vorming. Deze officieuze en instrumenteel gerichte doelen zijn niet in de kerndoelen van de kunstvakken verwoord.

### 3.2 *Cognitieve ontwikkeling en zelfstandig leren*

In de loop van de jaren tachtig ontstaat naast de meer vakgerichte benaderingen een cognitivistische visie op kunst. Beeldende kunst, muziek en dans worden beschouwd als symbooltalen die geleerd en onderwezen kunnen worden.

In de beeldende vakken blijkt de cognitieve benadering uit het benadrukken van het probleemoplossingsproces bij het maken van beeldende producten en uit de oriëntatie op denken en werkprocessen van professionele kunstenaars en vormgevers. Leerlingen worden mede beoordeeld op de verslaglegging van het werkproces in woord en beeld en op hun reflectie op het werkproces.

Soms wordt in de cognitieve oriëntatie het unieke en onherleidbare van met name de visuele en muzikale symboolsystemen benadrukt. Maar ook wordt een beperkte transfer genoemd, namelijk dat leerervaringen in deze vakken een bijdrage leveren aan cognitieve disposities die wezenlijk zijn voor kunst, zoals het omgaan met ambiguïteit, het gebruik van metaforen en het bevorderen van voorstellingsvermogen en verbeeldingskracht (Eisner 1998; Efland 2002).

Ten slotte wordt in de cognitivistische oriëntatie ook veel verdergaande transfer van leereffecten genoemd. Leren in de kunsten zou bijdragen aan bepaalde cognitieve vaardigheden als ruimtelijk inzicht, aan leerprestaties in andere vakgebieden en aan algemene vakoverstijgende vaardigheden zoals het omgaan met informatie en probleemoplossingsvaardig-

heden. Zo zou het procesmatige karakter van de beeldende vakken van betekenis zijn voor het aanleren van studievaardigheden zoals analyseren, problemen formuleren, zelfstandigheid, planning en onderzoekszin (Gerrits & Van den Akker 1994).

- **Onderwijsvernieuwingen**

De ontwikkelingen in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs worden in de jaren negentig beheerst door de wettelijk geregelde algemene onderwijsvernieuwingen van de basisvorming en de Tweede Fase. Deze vernieuwingen betroffen allereerst de samenstelling en de inhoud van de kunstvakken. De vakken drama en dans krijgen een in principe even gelijkwaardige positie als de beeldende vakken en muziek en de nieuwe multidisciplinaire vakken CKV1 en CKV2 worden ingevoerd. Ook propageert het beleid onderwijs in en met behulp van cultureel erfgoed en men spreekt in dit verband voortaan liever over de verzamelterm cultuureducatie in plaats van kunsteducatie.

De vernieuwingen betreffen ook de didactische aanpak, die ervan uit gaat dat leren niet wordt beschouwd als een passief opnemen, maar als een actief construerend proces. De gewenste didactische aanpak in de basisvorming ging uit van drie kernkarakteristieken: toepasbaarheid, vaardigheid en samenhang (het zogeheten TVS-model). Met toepasbaarheid wordt daarbij bedoeld op toepasbaarheid in het persoonlijke leven of in het maatschappelijk functioneren. De Studiehuis-gedachte in de Tweede Fase legt vooral nadruk op zelfstandig werken door de leerling en reflectie van de leerling op het eigen leerproces, met een begeleidende rol voor de docent. Veel docenten van kunstvakken achtten de gewenste aanpak van de basisvorming en het Studiehuis voor kunstvakken minder nieuw dan voor veel andere vakken. In een toelichting bij de eindtermen muziek stond bijvoorbeeld: 'Het leertheoretisch kader voor het programma muziek hoefde niet te worden gewijzigd. Het leren door handelen, het werken in groepen, het proefondervindelijk bereiken van oplossingen vanuit eigen initiatief, persoonlijke verwerking en creativiteit, kortom het leren leren, samen met anderen en individueel, stond in het examenprogramma altijd al centraal' (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs 1997, p. 85). Deze vermeende aansluiting van de kunstvakken op de mengeling van oriëntaties op persoonlijke relevantie en cognitieve ontwikkeling in de basisvorming en in het Studiehuis heeft vooral betrekking op het productieve of praktische deel. In de Tweede Fase worden de kunstvakken, met name CKV1 en CKV2, echter gekenmerkt door een aanzienlijke versterking van het theoretische deel. Een belangrijk verschil tussen CKV1 en 2 en de bestaande kunstvakken is bovendien dat ze zich niet tot één kunstdiscipline beperken, maar alle kunstdisciplines omvatten.

De doelstelling van CKV1 is dat de leerling een gemotiveerde keuze leert maken uit activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. CKV1 is een algemeen verplicht vak en voor het

eerst is de deelname van leerlingen aan culturele activiteiten als theater-, concert- en museumbezoek niet langer afhankelijk van het enthousiasme van een enkele docent. Maar in termen van de eerdergenoemde oriëntaties staat niet het academisch rationalisme voorop. Het gaat niet primair om kennisoverdracht en de bezochte culturele activiteiten beperken zich zeker niet tot de canon van de serieuze kunsten. Bij CKV1 gaat het primair om de persoonlijke relevantie voor de leerling. Hij of zij moet zelf verschillende culturele activiteiten kiezen en ervaren en in de praktijk betekent dat veel filmbezoek, maar nauwelijks bezoeken aan klassieke concerten (Ganzeboom e.a. 2002). Bij CKV2 is de oriëntatie anders. Dat is een volledig theoretisch vak dat kan worden beschreven als een cultuurhistorische benadering van de verschillende kunst disciplines. Men kan hierbij spreken van een duidelijke verintellectualisering van een kunstvak om het aanvaardbaar te maken voor vwo-leerlingen en daarmee als voorbereiding op een universitaire studie. CKV2 vormt namelijk samen met het praktisch gerichte CKV3 een verplicht kernvak in het profiel Cultuur en Maatschappij. Onzeker is of dat zo blijft. Begin 2003 heeft de minister van OCenW voorstellen gedaan tot wijziging van de invulling van de Tweede Fase, waarbij CKV2 en CKV3 slechts keuzevakken worden.

### 3.3 Nadruk op praktijk en op instrumentele doelen

Resumerend zien we dat er zich bij de kunstvakken duidelijke veranderingen in oriëntaties hebben voorgedaan, maar dat met name de persoonlijke relevantie steeds een grote rol is blijven spelen. Een van de oorzaken dat de kindgerichte en vormingsgerichte stromingen de kunstvakken zo lang hebben gedomineerd, is dat het onderwijs in de kunstvakken zich lange tijd grotendeels heeft beperkt tot het productieve deel. Er zijn uiteraard wel overdraagbare vaardigheden, maar in de beeldende vakken werd het aanleren van traditionele academische vaardigheden (zoals perspectiefisch tekenen) veelal als achterhaald beschouwd. En bij muziek waren het aanleren van het notenschrift en het leren bespelen van een instrument in de beperkt beschikbare lesuren niet haalbaar. Het ging in de productieve kunsteducatie lange tijd meer om het plezier beleven aan dan om vaardigheden en technieken. In het basisonderwijs is dat overigens nog steeds vaak het geval.

- Legitimeringsdiscussie

De opkomst van de disciplinegerichte benadering ging zoals gezegd samen met aanzienlijk meer aandacht voor kunsttheorie en kunstbeschouwing. Daarbij kan men meer spreken van een bepaald overdraagbaar en gestructureerd kennisgebied dan bij het productieve deel het geval is. Maar van een stabiele *body of knowledge* is eigenlijk geen sprake. De kunsten in de vorige eeuw werden eerst gekenmerkt door een stroom van vernieuwingsbewegingen,

maar vanaf de jaren zestig en zeventig ging ook die zekerheid van voortgaande vernieuwing in de kunsten verloren. Het tijdperk van het pluralisme, het relativisme en het postmodernisme brak aan en een steeds sterkere commerciële populaire cultuur drong het voordien afgeschermd terrein van de serieuze kunsten binnen. Het is de vraag in welke mate smaakonzekerheid en relativisme belemmerend werken op een disciplinegerichte benadering in de kunstvakken. Een waarschijnlijk belangrijkere oorzaak van de zwakke oriëntatie op academisch rationalisme is dat deze veronderstelt dat kennis van en inzicht in het gebied van de kunsten op zich waardevol genoeg zijn om een plaats in het curriculum te rechtvaardigen. Vaak werd en wordt kunst in het onderwijs beschouwd als een prettig tegenwicht tegen de vakken waar het echt om gaat. Het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* klaagde daar al over en wat dat betreft is de situatie niet wezenlijk veranderd. Uit een enquête van de Inspectie van het Onderwijs onder leerlingen van de basisvorming en hun ouders blijkt dat de kunstvakken in de ogen van de leerlingen tot de leukste vakken behoren. Maar zowel muziek als de beeldende vakken worden door leerlingen (maar ook door hun ouders) tevens tot de minst belangrijke van alle vakken van de basisvorming gerekend! (Inspectie van het Onderwijs 1999b). In de legitimeringsdiscussie leggen de kunstintrinsieke doelen onvoldoende gewicht in de schaal en worden steeds weer instrumentele doelen aangevoerd als onderbouwing van de kunstvakken. Afhankelijk van de eerdergenoemde oriëntaties op het curriculum gaat het dan om persoonlijkheidsontplooiing en zelfexpressie, om maatschappelijke bewustwording of meer recentelijk om begrip tussen culturen en sociale cohesie en ten slotte om cognitieve vaardigheden als ruimtelijk inzicht en 'divergent' denken (Guilford 1971). Bij dat laatste gaat het om het kunnen produceren van zoveel mogelijk verschillende oplossingsmogelijkheden.

## **4 Onderzoek**

### *4.1 Onderzoeksprogramma*

In welke mate zijn de hier beschreven oriëntaties onderzoeksmatig onderbouwd of geëvalueerd? De opstellers van het in 1973 gepubliceerde onderzoeksprogramma *Kunstzinnige vorming in Nederland* verwachtten veel van de sturende rol van onderzoek. Ze stelden een lange lijst van onderzoekswensen samen, verdeeld naar thema's. De onderzoeksthema's waren deels ontleend aan het didactische model, namelijk: doelstellingen, didactische methoden en evaluatie. Daarnaast vormden de twee belangrijkste groepen betrokkenen – de leerlingen/deelnemers en het kader (docenten) – elk een thema. Ten slotte waren er thema's die tot de randvoorwaarden van de kunsteducatie kunnen worden gerekend, namelijk organisatie, afstemming en dienstverlening.



Aan het thema doelstellingenproblematiek werd in *Kunstzinnige vorming in Nederland* prioriteit toegekend. Onderzocht diende te worden wat de doelen en functies van kunstzinnige vorming waren in de verschillende werkvelden en kunstdisciplines. Het rapport signaleerde dat veel van de gehanteerde doelstellingen zeer algemeen en abstract waren. Deze algemene doelstellingen dienden te worden geconcretiseerd, in de verwachting dat ze dan als eenduidige richtlijnen konden dienen voor de keuze en ontwikkeling van didactische werkvormen en voor evaluatie. De ontwikkeling van valide en betrouwbare evaluatie-instrumenten werd eveneens van groot belang geacht.

Het rapport constateerde verder dat die algemene doelen vaak uit ideologische of pragmatische en opportunistische overwegingen werden toegekend aan de kunstzinnige vorming. Onduidelijk was daarbij in hoeverre deze doelen theoretisch en empirisch waren te onderbouwen. Onderzoek naar bereikte effecten was dan ook dringend noodzakelijk. Als specifiek te onderzoeken evaluatieproblematiek werd de 'transferproblematiek' genoemd. Transfer betekent dat kennis en vaardigheden opgedaan op een bepaald terrein of vakgebied toegepast kunnen worden in een andere context of in een ander vakgebied (Haskell 2001). *Kunstzinnige vorming in Nederland* zette vraagtekens bij de toen veelgehoorde veronderstelling dat kunstzinnige vorming de algemene creativiteit en divergent denken zou bevorderen.

#### 4.2 Literatuurstudie

In een literatuurstudie (Damen, Haanstra & Henrichs 2002) is geïnventariseerd welk onderzoek er sinds het verschijnen van het onderzoeksprogramma in 1973 is verricht op het gebied van de toen genoemde vraagstellingen en thema's en met welke methoden dat is gebeurd. Van de bijna 500 verzamelde onderzoeken hebben Damen c.s. negentig publicaties (18%) gekenschetst als evaluatie in de brede zin van het woord. Het evaluatieonderzoek heeft verschillende functies en richt zich op uiteenlopende effectmaten. Vaak gaat het bij de evaluaties om zachte vormen van methodologie, zoals beschrijvingen van de uitvoering van een project en met de meningen en waardering van betrokkenen als belangrijke effectmaten. Slechts een klein aantal onderzoeken is (quasi-)experimenteel onderzoek waarbij effecten van onderwijs of een programma op de deelnemers zijn vergeleken met een controlegroep van niet-deelnemers. Kortom, een zeer kleine minderheid van de verrichte evaluaties is te kenschetsen als 'harde' (quasi-)experimentele productevaluatie.

In de periode 1975-2002 zijn circa dertig onderzoekspublicaties expliciet gewijd aan de transfer van effecten van kunsteducatie naar andere gebieden en contexten. De helft hiervan is theoretisch van aard of betreft inventarisaties van meningen over mogelijke transfer-effecten van kunstzinnige vorming. Slechts 14 onderzoeken omvatten daadwerkelijk empi-

risch effectonderzoek. Het gaat om effecten als zelfinzicht, verbaal geheugen en probleemoplossing. Een paar studies gaan over instrumentele effecten van kunsteducatie in het speciaal onderwijs, zoals effecten op het sociaal-communicatief functioneren van dove kinderen en op de sociaal-emotionele ontwikkeling van LOM-kinderen.

We beperken ons hier tot het onderzoek dat is verricht naar effecten van vormen van kunsteducatie die kunnen worden gerelateerd aan de eerdergenoemde oriëntaties op het leerplan en de theoretische achtergronden daarvan.

#### 4.3 *Persoonlijke en maatschappelijke relevantie*

De constatering in *Kunstzinnige vorming in Nederland* dat de gehanteerde doelstellingen gebrekkig waren onderbouwd, betekent niet dat er in de jaren zeventig in de verschillende kunstvakken geen theoretische uitgangspunten bestonden die richting gaven aan onderwijsdoelen, -methoden en -inhouden. De expressiegedachte zoals bijvoorbeeld verwoord in Herbert Reads *Education through Art* (1943) baseerde zich op een groot aantal filosofische, psychologische en pedagogische opvattingen. Zo is zijn typologie van expressievormen van kunstzinnige uitingen van kinderen afgeleid van de dieptepsychologische typologie van Jung. Later werd de oriëntatie op persoonlijke relevantie en groei in de kunstvakken vaker onderbouwd met noties uit de humanistische psychologie, bijvoorbeeld de theorieën van Maslow (1968) over zelfactualisering en de creatieve persoonlijkheid. De maatschappijkritische stroming zoals de Visuele Kommunikatie in de beeldende vakken had als achtergrond het klassieke marxisme en het neomarxisme van de Frankfurter Schule en de 'kritische' psychologie van onder meer Holzkamp. Daarbij wordt steeds benadrukt dat zowel het maken van kunst als het kijken naar kunst in belangrijke mate worden bepaald door maatschappelijke factoren, met name de verschillen tussen sociale klassen.

In hun richtingstrijd maakten de woordvoerders van de verschillende oriëntaties op het kunstcurriculum veelvuldig gebruik van argumenten ontleend aan verschillende wetenschapsrichtingen. Wat deze verder zeer verschillende stromingen bindt, is een afkeer van een kwantificerende, positivistische wetenschapsopvatting. De vele visieteksten en verwijzingen naar theoretische achtergronden leidden dan ook maar in beperkte mate tot empirisch onderzoek naar de gerealiseerde effecten van de verschillende aanpakken. We geven enkele voorbeelden van dergelijk onderzoek.

- Effecten op persoonlijkheidsvariabelen

In 1977 deed M. van Susante in haar scriptie onderzoek naar de mate van realisatie van de doelstelling 'vergroten van zelfinzicht' in de actieve beeldende kunstzinnige vorming. Ze analyseerde hiertoe *learner reports* van 110 leerlingen op de mavo en havo. Uit haar

onderzoek blijkt dat er geen effect is van de onderwijsleersituatie op de mate waarin leerlingen hun zelfinzicht vergroten. Van Susante denkt dat de geringe spreiding van leerlingen voor een deel debet is aan deze conclusie. Leerlingen gaven in meerderheid aan dat ze 'iets over zichzelf geleerd hadden' en ook vonden ze in meerderheid dat deze doelstelling een taak van de school is.

In het bijzonder onderwijs is onderzoek gedaan naar effecten van muzieklessen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van LOM-leerlingen en het effect van dramatische vorming op het sociaal-communicatief functioneren van dove leerlingen (Wispelwey, M.E. 1988; Buskermolen, M. & Vonk, W. 1986). In deze onderzoeken komt aan de orde dat er geen causaal verband gevonden kan worden tussen de lessen kunstzinnige vorming en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Wel vindt Wispelwey een positief effect van de muziekles op de interactie met de klasgenoten.

Naar dramatische vorming is vaker onderzoek gedaan in het kader van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Doff-Boon c.s. (1981) beschrijven een mogelijke leergang symbolisch spel die behulpzaam kan zijn bij het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De leergang is geschikt voor buurthuizen en scholen. In dit onderzoek worden geen effecten getoetst of beschreven.

In het kader van de Verlengde Schooldag is halverwege de jaren negentig onderzoek gedaan naar de mate waarin kunstzinnige activiteiten het zelfvertrouwen van leerlingen kunnen vergroten en in hoeverre de culturele activiteiten van de Verlengde Schooldag bijdragen aan diezelfde sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Huizenga, H. & Van der Wolf, J. 1996; Erp, M., Koopman, P. & Voncken, E. 1997). De subdoelen zelfvertrouwen en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen worden ruimschoots gehaald in het experiment met de Verlengde Schooldag. Onduidelijk is of deze effecten ook aan het experiment zelf toegeschreven mogen worden.

- Maatschappelijke relevantie

Instrumentele effecten op maatschappelijk gebied en het onderzoek ernaar zijn tijdgebonden: een onderzoek naar effecten op 'maatschappelijke bewustwording en communicatie' stamt uit 1980 en een onderzoek naar het gebruik van theater voor de preventie van HIV stamt uit 1995. De bijdrage van kunsteducatie aan waardering en begrip tussen verschillende culturen is actueel geworden door het veranderde multi-etnische karakter van de Nederlandse samenleving. Onderzoek in het primair onderwijs (De Groot e.a. 2002) geeft aan dat de meerderheid van leerkrachten de stellige indruk heeft dat door leerlingen kennis te laten maken met multicultureel aanbod de onderlinge waardering en begrip toenemen. Onderzoek naar mogelijke veranderingen in houding en gedrag van leerlingen ontbreekt.

Verwant hiermee is dat in recente beleidsstukken het bevorderen van sociale cohesie als mogelijk effect van kunst- en cultuureducatie naar voren wordt gebracht. Ook dit gewenste effect is niet empirisch onderzocht (Van der Kamp & Ottevanger 2003).

Maatschappelijk oriëntatie van het curriculum kan ook betekenen dat gestreefd wordt naar voorbereiding van de leerling op beroepsopleidingen en indirect op latere beroepsuitoefening. Verschillende onderzoeken zijn nagegaan in welke mate de kunstvakken bijdragen aan voorbereiding op beroepsonderwijs. Onderzoek naar leerlingen die eindexamen hebben gedaan in een kunstvak geeft aan dat dergelijke examens een voorsortering betekenen in de richting van kunstzinnige vervolgopleidingen en betaald werk in de kunstensector (Nagel e.a. 1996). De invloed van de examens in de kunstzinnige vakken is beperkt tot de kunstensector en strekt zich niet uit naar culturele beroepen in algemene zin (zoals onderwijs, wetenschap of journalistiek). Het eindniveau van de bereikte vervolgopleiding en de status van later uitgeoefende beroepen verschillen niet tussen groepen oud-leerlingen die wel of geen eindexamen in een kunstvak hebben gedaan.

#### 4.4 *Academisch rationalisme*

- Toetsen van kennis en vaardigheden

De disciplinegerichte benadering is gerelateerd aan de invoering van eindexamen in muziek en in de beeldende vakken. Daarmee werd ook het meten van kennis en vaardigheden in de kunstvakken een onderzoeksonderwerp. 'De evaluatieproblematiek stelt zich op dit moment zeer uitdrukkelijk bij het eindexamenexperiment' stelden de auteurs van *Kunstzinnige vorming in Nederland* dan ook. Volgens dit rapport moest worden onderzocht in hoeverre de bij de examens ontwikkelde beoordelingsprocedures juist waren en ook in hoeverre ze bruikbare indicaties opleveren voor beoordelingssituaties in andere situaties in het onderwijs. In de loop der tijd is door het Cito veel onderzoek gedaan naar de eindexamen muziek (o.a. Doevendans 1978; 1998) en beeldende vakken (o.a. Schönau 1988; 1996). Zo is uitgebreid onderzoek gedaan naar verhoging van de betrouwbaarheid van de beoordeling van beeldende producten door docenten in verband met het centraal praktisch examen in het vwo.

Ook in het basisonderwijs is betrouwbaarheids- en valideringsonderzoek verricht naar de beoordeling van verschillende tekenopdrachten. Dat gebeurde in het kader van de zogenoemde Periodieke Peiling van het onderwijsniveau (Hermans e.a. 2001). De onderzoekers geven daarbij aan dat er nauwelijks inzicht is in, laat staan overeenstemming bestaat over de dimensies waarop het beeldende werk van leerlingen van twaalf jaar beoordeeld zou moeten worden. Standaarden ontbreken geheel. Bij de Periodieke Peiling Muziek blijkt het op basis van de voor het basisonderwijs geldende kerndoelen beter mogelijk tot dergelijke

standaarden te komen. De door het Cito opgedane kennis over toetsing wordt niet, zoals het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* veronderstelde, door docenten op een systematische manier toegepast bij de reguliere beoordeling van kunsteducatie in het onderwijs.

- Bevorderen van cultuurdeelname

De toegenomen kennis en vaardigheden op kunstzinnig gebied, of anders gezegd: de verbeterde culturele competentie van leerlingen, zou op langere termijn ook moeten leiden tot een hogere cultuurdeelname. Er is in de afgelopen jaren een reeks onderzoeken verricht die de effecten van cultuureducatie op latere cultuurdeelname hebben trachten aan te tonen. Het gaat hierbij om grootschalige quasi-experimentele opzetten. Zo is de cultuurdeelname van Amsterdammers die in klas 6 van de lagere school of later in groep 8 van de basisschool Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen hadden gevolgd, vergeleken met de cultuurdeelname van hen die deze lessen niet hadden gehad (Ranshuysen & Ganzeboom 1993). Ook is de cultuurdeelname op latere leeftijd vergeleken van leerlingen die een eindexamenprogramma in een beeldend vak of muziek hadden gevolgd met leerlingen zonder kunstvak in het eindexamenpakket (Nagel e.a. 1996). Pleiter (1995) bekeek langetermijneffecten van museummeducatie op cultuurdeelname. Ze achterhaalde namen en adressen van respondenten die 15 jaar eerder hadden deelgenomen aan een project van het Centraal Museum in Utrecht. De effecten van de museumlessen waren weliswaar positief (de respondenten gaan 15 jaar na de museumlessen nog steeds frequent naar het museum en hun houding tegenover museumbezoek is positief), maar het is goed mogelijk dat de onderzoekster te maken heeft met een selectieve respons.

Effecten op cultuurdeelname op korte termijn zijn nagegaan in experimenten met het (gratis) verstrekken van een CJP-pas (Materman 1985; Ganzeboom & Nagel 1995; Ganzeboom & Nagel 1999). Het blijkt dat leerlingen actiever gaan deelnemen aan cultuur wanneer ze de beschikking krijgen over een gratis CJP, vergeleken met hun leeftijdgenoten die geen pas gekregen hebben. Leerlingen die uit zichzelf al een pas hadden aangeschaft, blijken het actiefst. Uit de interviews met vbo-leerlingen die meededen aan een eerder CJP-project (Materman 1985), blijkt dat de drempel voor de meeste vbo-leerlingen gewoon blijft bestaan. 'Kunst is iets waarvoor je gestudeerd moet hebben' blijft hun mening. 'Toch is er wel degelijk een kleine groep leerlingen die wel enthousiast zijn geraakt en dat was zonder dit CJP-project waarschijnlijk niet gebeurd,' aldus de opdrachtgever van het onderzoek (de CJP-organisatie).

Kortetermijneffecten werden eveneens in beeld gebracht in het onderzoek naar de invoering van het nieuwe vak CKV1 in havo en vwo (Ganzeboom, e.a. 2001). In dit onderzoek worden leerlingen die CKV1 krijgen vergeleken met leerlingen die het vak (nog) niet hebben.

De CKV1-leerlingen blijken weliswaar cultureel actiever, maar deze uitkomst is niet veelzeggend omdat leerlingen in het kader van dit vak verplicht een aantal culturele activiteiten bezoeken. Informatiever is dat CKV1-leerlingen meer kiezen voor serieuze en complexe vormen van cultuur. Wat betreft hun deelname aan populaire cultuur is er geen verschil met de leerlingen die geen CKV1-onderwijs hebben. In hun houding tegenover cultuur zijn de CKV1-leerlingen nog evenmin te onderscheiden van de niet-CKV1-leerlingen.

In de buitenschoolse kunsteducatie is gekeken naar het effect van projecten als van de Kunstbende, waarin scholieren worden aangemoedigd om eigen kunst te presenteren voor leeftijdgenoten (Van Dijk, J. 1992). Uit de kwalitatieve interviews met twintig deelnemers blijkt dat zij na afloop vaker actieve kunst beoefenen. Dit is weinig opmerkelijk omdat blijkt dat de deelnemers aan de Kunstbende veelal uit culturele ouderlijke milieus komen.

Leerlingen die niet van huis uit bekend zijn geraakt met kunst en cultuur, worden door de Kunstbende nauwelijks bereikt. Voor diegenen die wel onvoorbereid aan de Kunstbende meedoen, is er een incidenteel en kortdurend effect. Op de receptieve cultuurdeelname lijkt deelname aan de Kunstbende geen effect te hebben.

In de scriptie van Stein (1996) is wel een bescheiden effect van buitenschoolse culturele projecten op cultuurdeelname aangetoond. Er werden mondelinge interviews gehouden met twintig jonge deelnemers aan verschillende buitenschoolse projecten in Rotterdam. De jongeren waren zeer positief over deze projecten en beweerden dat ze wel vaker aan dit soort projecten mee zouden willen doen. De onderzoekster maakt hieruit op dat de projecten effect gehad hebben.

In het algemeen tonen al deze onderzoeken wel bescheiden effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname aan. Toch is de bijdrage van kunsteducatie aan cultuurdeelname geen onomstreden doelstelling. Weliswaar was er indertijd sprake van enige opluchting over de positieve conclusies van het onderzoek naar de Kunstkijkuren en Muzieklusterlessen, maar in het algemeen zijn de reacties op dit soort effectonderzoek nogal afwerend (zie o.a. Heimans 1991; Van der Tas 1998). Ze komen er op neer dat het gewenste effect niet zozeer een grotere kwantiteit van cultuurdeelname moet betreffen, maar vooral van kwalitatieve aard moet zijn, zoals een intensere of meer bewuste beleving van kunst. Ook bij CKV1, dat ogenschijnlijk een training in cultuurdeelname is, zijn veel voorstanders van dit vak er tegen als het wordt afgerekend op de bijdrage aan de mate van latere cultuurdeelname. Het gaat hen om de bijdrage aan bewuste culturele keuzes van leerlingen en als het vak leidt tot het onderbouwd afwijzen van allerlei soorten kunstuitingen, dan wordt dat ook als een gewenst effect beschouwd.

#### 4.5 Cognitieve oriëntatie

De oriëntatie van het curriculum op de cognitieve ontwikkeling van de leerling kan niet los worden gezien van de cognitieve revolutie in de wetenschappen. In het algemeen kunnen de cognitieve wetenschappen worden omschreven als de empirisch gebaseerde poging om al lang bestaande vragen te beantwoorden over de menselijke kennis, zoals hoe kennis ontstaat, zich ontwikkelt en wordt gebruikt (Gardner 1987). De cognitieve psychologie houdt zich bezig met hoe mensen interne, mentale representaties construeren van de buitenwereld (waarneming) en hoe ze deze symbolische informatie opslaan (geheugen) en manipuleren (probleemoplossing). De cognitieve benadering is daarmee van grote invloed op de theorievorming en het onderzoek op het gebied van het leren. Vanuit de cognitieve leerpsychologie wordt veel onderzoek gedaan naar manieren waarop leerlingen leertaken oplossen. Dat gebeurde in Nederland onder meer bij het technisch onderwijs, bij moedertaalonderwijs en bij het leren oplossen van juridische vraagstukken. Een manier om inzicht in denkprocessen te krijgen was om leerlingen en studenten tijdens het oplossen van problemen hardop te laten denken. De weergaven hiervan, de 'hardop-denken-protocollen', konden vervolgens worden geanalyseerd. Daarbij wordt vaak onderscheid gemaakt tussen gebruik van inhoudelijke kennis van het probleem en de besturing van de taakuitvoering (procedurele kennis). Doel kan zijn te komen tot beschrijvende modellen van denkprocessen, maar ook om prescriptieve modellen te ontwikkelen die in het onderwijs kunnen worden gebruikt voor verbetering van het probleemoplossen in een bepaald vakgebied. De toepassing van deze onderzoeksmethode is in de kunsteducatie echter beperkt gebleven. Op het gebied van het beeldende onderwijs is de hardop-denken-methode het meest uitgebreid uitgewerkt in het evaluatieonderzoek naar gewenste veranderingen in het ontwerpproces van leerlingen door middel van een experimenteel curriculum (Teyken 1988). In het *Doelstellingen Onderzoek Expressievakken* (Van der Kamp 1980) zijn hardop-denken-protocollen verzameld bij een improvisatieopdracht muziek (Kok 1978), enkele beeldende opdrachten (Oostwoud Wijdenes 1983) en bij een kunstbeschouwelijke opdracht. Bij die laatste is ook nagegaan in welke mate leerlingen gebruikmaken van toen bestaande theoretische modellen voor kunstbeschouwing. In de cognitieve oriëntatie kan ook het onderzoek worden geplaatst naar stadia in de ontwikkeling van het beoordelen van kunst (o.a. De Mul 1986; Bergman 1995; Van Meel-Jansen 1998). Dit betreft echter vooral algemeen beschrijvend onderzoek en richt zich niet op evaluatie van de effecten van kunsteducatie op die ontwikkeling.

- Informatieverwerkingstheorie

De invloed van het cognitivistische paradigma voor theorievorming en onderzoek op het gebied van de kunsteducatie beperkt zich niet tot de leerpsychologie. Ook een voor de

kunsteducatie invloedrijke theorie over kunstdeelname, de informatieverwerkingstheorie (Ganzeboom 1989), kan men hierbinnen plaatsen. De mens als informatieverwerker is bij uitstek een cognitieve metafoer. Kunstzinnige informatie is vaak niet eenduidig en de beschouwer moet tot een eigen 'oplossing' komen om betekenis en waardering aan het kunstwerk te kunnen geven. Mensen die over de nodige kennis en vaardigheden beschikken, kunnen complexere vormen van informatie verwerken en kunnen zo genoeg ontlenen aan niet direct toegankelijke kunstuitingen. Ook de zogeheten assimilatietheorieën van kunstwaardering (Knulst 1995) hebben als kern het gevoel van voldoening dat ontstaat als men onbekende stimuli kan inpassen in eerder opgebouwde kennis.

Zoals hiervoor gezegd, geven de onderzoeken naar de effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname bescheiden positieve effecten te zien. In tegenstelling tot de cognitieve visies op culturele competentie is de theorie van de sociale distantiëring als belangrijke verklaring van cultuurdeelname weinig in trek in de wereld van de kunsteducatie. Dat kunstzinnig een in de schoolklas aan te leren vaardigheid is, draagt bij aan de legitimering van kunsteducatie in het onderwijs, maar dat herkenning van kwaliteit in kunst en cultuur vooral een kwestie van klasse is (De Swaan 1985), doet dat niet.

- Algemene leerprestaties

De genoemde onderzoeken sluiten aan bij de intrinsieke doelen van de kunsteducatie, maar vanuit de cognitivistische visie op kunsteducatie worden juist ook instrumentele effecten verdedigd. Zo zou kunsteducatie de algemene leerprestaties van leerlingen kunnen verbeteren. In de jaren negentig zijn enkele evaluatieonderzoeken gedaan naar de effecten van de experimenten met de Verlengde Schooldag. In deze experimenten krijgen kinderen na schooltijd activiteiten aangeboden die liggen op het gebied van kunstzinnige vorming, maar ook sport en spel, natuur en milieu, en techniek. Uitgangspunt is dat kinderen van laagopgeleide en/of allochtone ouders van huis uit weinig met deze activiteiten in aanraking komen, terwijl ze wel van belang zijn voor schoolsucces. Doel is om via het bevorderen van deelname aan deze activiteiten de schoolprestaties te verbeteren. Quasi-experimenteel onderzoek naar het experiment in Amsterdam liet geen effecten zien op rekenen en lezen (Huizenga & Van der Wolf 1996). Het onderzoek werd bekritiseerd als te vroegtijdig en te beperkt en de discussie hierover is nog steeds gaande. De beschikbare gegevens uit het buitenland geven echter evenmin positieve aanwijzingen. Onderzoek in Groot-Brittannië (Harland e.a. 2000) kon geen effecten van de kunstvakken op schoolprestaties aantonen. In de Verenigde Staten bestaat wel een duidelijke correlatie tussen het aantal jaren dat men in het voortgezet onderwijs kunstvakken heeft gevolgd (leerlingen kunnen al dan niet kiezen voor een kunstvak) en de uiteindelijke schoolprestaties. Het blijkt echter dat die samenhang



nog veel sterker is naarmate leerlingen in het voortgezet onderwijs meer wiskunde of langer een vreemde taal hebben gehad. De verklaring is dat de 'betere', meer gemotiveerde leerlingen er blijkbaar voor kiezen om bepaalde vakken langer en diepgaander te bestuderen. Een bijkomende verklaring is dat om tot de Amerikaanse topuniversiteiten te worden toegelaten goede eindcijfers bij de kernvakken niet meer voldoende zijn. De universiteiten kijken daarnaast naar andere kennis en vaardigheden en het helpt als je je hebt verdiept in een kunstvak. Kortom, in de Verenigde Staten kiezen de betere en meer gemotiveerde leerlingen vaker kunstvakken. Uit Nederlands onderzoek (Nagel e.a. 1996) bleek geen positief verband tussen het kiezen van kunstvakken als een examenvak en de gemiddelde schoolprestaties, maar ook geen negatief verband. Degenen die examenpakketten met kunstvakken 'pretpakketten' noemden, die vooral door de zwakkere leerlingen werden gekozen, hadden derhalve ongelijk.

- Overige cognitieve vaardigheden

Naast de invloed op algemene vakoverstijgende vaardigheden en de algemene leerprestaties zijn ook effecten op specifieke cognitieve vaardigheden onderzocht, zoals ruimtelijk inzicht en verbaal geheugen. De omvang van Nederlands onderzoek op dit gebied is zeer beperkt (Haanstra 1994). Het meeste onderzoek is Engelstalig en Winner en Hetland (2000) hebben de beschikbare onderzoeken op dit gebied verzameld en onderworpen aan meta-analyses. Van enkele duizenden verzamelde publicaties bleken uiteindelijk slechts 188 daadwerkelijk onderzoek naar effecten van kunsteducatie op cognitieve vermogens te bevatten. Op basis van deze onderzoeken zijn tien soorten effecten onderscheiden en drie daarvan worden door Winner en Hetland op basis van hun analyse als 'bewezen' beschouwd. Het betreft tijdelijke effecten op ruimtelijk inzicht door het luisteren naar bepaalde muziek (het zogenoemde Mozart-effect), langdurige effecten op ruimtelijk inzicht door instrumentale muzieklessen en de effecten van drama op diverse verbale vermogens (zoals tekstbegrip, mondeling taalgebruik, schrijven en lezen). De effecten van het luisteren naar en het maken van muziek op ruimtelijk inzicht liggen minder voor de hand dan de effecten van drama op verbale vaardigheden. Volgens bepaalde neurologische theorieën worden door muzikale activiteiten en het oplossen van ruimtelijke problemen dezelfde of dicht bij elkaar gelegen gebieden in de hersenen geactiveerd. Volgens andere theorieën worden mensen door muziek die ze aangenaam vinden geactiveerd en leidt dit tot betere cognitieve prestaties. Van de tien door Winner en Hetland onderscheiden effecten zijn er zeven niet (of nog niet) overtuigend aangetoond. Het gaat om de effecten van kunstvakken op algemene schoolprestaties en op creatief denken, van instrumentale muzieklessen op wiskunde en op lezen, van beeldende vakken op lezen en van dans op lezen en op visueel-ruimtelijke

vermogens. Deze publicatie is Winner en Hetland niet in dank afgenomen (Bumgarner 2001) en inmiddels zijn in de Verenigde Staten al weer publicaties verschenen om de resultaten van de meta-analyses te weerleggen of althans te nuanceren (o.a. Deasy 2002).

## **5 Conclusie**

Oriëntaties op het curriculum onderscheiden zich doordat ze of de inhoud en structuur van het vakgebied, of de persoonlijke relevantie voor de leerling, of de maatschappelijke relevantie (in bevestigende of kritische zin) of cognitieve leerprocessen als uitgangspunt nemen. Bij zowel de exacte vakken als de moderne talen is in de afgelopen decennia de beweging die de vakdiscipline centraal stelde, opgevolgd door een beweging die het onderwijs wilde laten aansluiten bij de leefwereld van de leerling. Bij de kunstvakken ziet men een andere volgorde, namelijk dat de leerling- en maatschappijgerichte beweging voorafgaat aan de meer disciplinegerichte benadering. De laatste jaren is in de meeste vakken een cognitieve benadering van het leerproces van belang geworden en deze oriëntatie is verbonden met de recente algemene onderwijsvernieuwingen van de basisvorming en de Studiehuis-gedachte. De implementatie en effecten van deze vernieuwingen zijn inmiddels sterk bekritiseerd en komende herzieningen ervan zullen leiden tot beperktere kerncurricula en meer vrijheden voor scholen om het totale curriculum vorm te geven. Er zullen daarmee tussen scholen grotere verschillen in oriëntaties ontstaan en dat zal ook kunnen gelden voor de kunstvakken. Een klein aantal middelbare scholen zal zich met de kunstvakken profileren als voorbereiding op het beroepsonderwijs (kunstvakonderwijs) en een deel zal weer sterker de traditionele cultuuroverdracht gaan benadrukken.

De onderzoeksmatige onderbouwing van de onderscheiden oriëntaties is wisselend. Stromingen gericht op persoonlijkheidsontplooiing en maatschappelijke bewustwording kenmerkten zich door een afkeer van positivistisch kwantificerend onderzoek. De cognitivistische oriëntatie is qua uitgangspunten wel verbonden met empirisch onderzoek, maar de omvang van het onderzoek naar de cognitieve effecten van leren in en over de kunsten is bescheiden gebleven.

De disciplinegerichte oriëntatie ten slotte heeft geleid tot onderzoek naar het betrouwbaar en valide meten van kennis en vaardigheden op kunstzinnig gebied, maar ook tot een reeks onderzoeken naar effecten op de latere cultuurdeelname van leerlingen. Academisch rationalisme en bevordering van cultuurdeelname zijn echter voor zowel kritische buitenstaanders als voor de betrokkenen bij de kunsteducatie zelf (docenten, beleidsmakers et cetera) zelden een voldoende legitimering voor de kunsten in het onderwijscurriculum geweest. Zo zijn veel kunstvakdocenten, ondanks het bestaan van vakinhoudelijke examenprogramma's en kern-

doelen, sterk gericht gebleven op de instrumentele doelen. De kunstvakken in dienst stellen van buiten de kunsten gelegen doelen was en blijft een steeds weerkerend thema in de veranderende oriëntaties op het curriculum. Het bereiken van die gewenste instrumentele effecten is echter maar in zeer beperkte mate door empirisch onderzoek aangetoond.

## Literatuur

**Akker, L. van den, Arnold, F. & Teule, B.** (1994). Het belang van de beeldende vakken voor een vervolgstudie op hbo en wo. *Beeldaspecten* (7/8), p. 2-6.

**Asselbergs, V.** (1989). *Kind, kunst en opvoeding. De Nederlandse beweging voor beeldende expressie (1876-1968)*. Dissertatie. Amersfoort.

**Bakelen, M.P van & Coppens, H.I.M.** (1994). *Bouwstenen voor de basisvorming. Een leerplan Drama*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

**Bergman, V.** (1994). Leren van en over dans. In J. Ensink (Red.), *Determinanten van leren over kunst*, p. 71-83. Katernen Kunsteducatie. Utrecht: LOKV.

**Bumgarner, C.** (2001). The perils and parables of research on research. *Arts Education Policy Review*, 102 (5), 31-38.

**Deasy, R.** (Ed.) (2002). *Critical links: Learning in the arts and student and academic and social development*. Washington D.C.: Arts Education Partnership.

**Doevendans, T.J.** (1978). *Analyse van de centraal schriftelijke eindexamens muziek voor MAVO en HAVO 1972-1977*. Arnhem: Cito.

**Doevendans, T.J.** (1998). *Computerondersteunende muzikale stijlbeoordeling op vwo-niveau*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

**Efland, A.** (2002). *Three visions for the future of art education*. Paper presentation. New York, INSEA World Conference August 19-25.

- Eisner, E.W.** (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York/London: Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E.W.** (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education* p. 7-15.
- Ganzeboom, H.B.G.** (1989). *Cultuurdeelname in Nederland: een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen: Van Gorcum.
- Ganzeboom, H.B.G., Haanstra, F., Hoorn, M. van, Nagel, I. & Vingerhoets, C.** (2001). *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject. Cultuur + Educatie 2*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Gardner, H.** (1987). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books, Inc.
- Gerrits, A. H. & Akker, L. van den** (1994). *Onderzoek naar de relevantie van beeldende vakken voor vervolgstudie en beroep*. Leuth: Stichting Studies Beeldende Vorming.
- Gerritse, A.** (1974). *Beginselen van de beeldende vorming*. De Bilt: Cantecler.
- Groot, B. de, Hoorn, M. van, Kommers, M.-J. & Mielle, G.** (2002). *De rol van cultuureducatie bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Guilford, J.P.** (1971). *The nature of human intelligence*. London: McGraw Hill.
- Haanstra, F.** (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken: een probleemanalyse van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 486. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Haanstra, F., Henrichs, H. & Damen, M.-L.** (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst en cultuureducatie in Nederland*. Cultuur + Educatie 4. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J.** (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. The Mere: National Foundation for Educational Research.
- Haskell, R.** (2001). *Transfer of learning, Cognition, instruction and reasoning*. London: Academic Press.
- Heimans, H.** (1991). Zorgt KV voor meer publiek? Symposium over een tijdgebonden en ongenueanceerd onderzoek. *Kunstvorm*, 4, nr. 3, p. 12-13.

- Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluiter, C. & Verhelst, N.** (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.
- Janssen, T.** (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Inspectie van het Onderwijs** (1999a). *Beeldende vakken in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs** (1999b). *Enquêtes onder leerlingen, ouders en leraren over het werkklimaat in de basisvorming*. Intern rapport. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kamp, M. van der** (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming? SVO-reeks 29*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Kamp, M. van der & Otevanger, D.** (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*. Cultuur + Educatie 6. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Kremer, J.** (1993) *Vakwerkplan Muziek*. Brochurereeks Basisvorming Muziek. Landelijke Vakgroep Muziek, LPC/CPS.
- Knulst, W.** (1995). *Podia in een tijdperk van afstandsbediening*. Het culturele draagvlak 1. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kok, J.** (1978). *Muziekonderwijs en protocolanalyse*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Maslow, A.H.** (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Mul, J. de** (1986). *Esthetische ontwikkeling*. In A.W. van Haften e.a., *Ontwikkelingsfilosofie, een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*. Muiderberg: Coutinho.
- Meel-Jansen, A. van** (1998). *Veelzijdig zien: het pentagrammodel van kunstwaardering*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Moor, W. de** (Red.), (1998). *Onder zeil naar Ithaka. Literaire en kunstzinnige vorming in de Tweede Fase*. Den Haag: NBLC Uitgeverij.

**Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W.** (1996). *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 452. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

**Oostwoud Wijdenes, J.** (1983). Beeldend bezig zijn: doen en denken. In Kamp, M. van der (Red.), *Kijk op kunstzinnige vorming*. Purmerend: Muusses.

**Ranshuysen, L. & Ganzeboom, H.** (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie: opzet en effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

**Read, H.** (1965). *Education through Art*. London: Faber & Faber. (oorspronkelijke uitgave 1943).

**Schönau, D.** (1987). *Analytische versus globale beoordeling*. Arnhem: Cito.

**Schönau, D., Karpati, A. & Verhelst, N.** (1996). *Towards a standardized examination system: final report visual arts*. Arnhem: Cito.

**Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (Kerngroep Culturele en Kunstzinnige Vorming)** (1997). *Advies examenprogramma's havo en vwo: culturele en kunstzinnige vorming 2*. Den Haag.

**Swaan, A. de** (1985). *Kwaliteit is klasse*. Amsterdam: Bert Bakker.

**Tas, J. van der** (1998). *'Je (ne) sais quoi'*. *Oordelen en vooroordelen over kunst*. Assen: Van Gorcum.

**Terwel, J. & Volman, M.** (1998). Inleiding Themanummer Onderwijs vernieuwingen in vakken in het voortgezet onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift* 23 (2/3), 97-100.

**Teyken, C.** (1988). *Ontwerpen als proces: een exploratief onderzoek naar ontwerprocessen van beginners vanuit onderwijskundig perspectief*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

**Vermeulen, A., Volman, M. & Terwel, J.** (1995). *Onderwijs vernieuwingen in wiskunde, natuurkunde, scheikunde en biologie. Een probleemanalyse van ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 401. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

**Werkgroep Organisatie Onderwijskundig Onderzoek (O3)** (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Nijmegen: NIVOR.

**Winner, E. & Hetland, L.** (Eds). (2000). The arts and academic improvement: what the evidence shows. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4).

**Withagen, V.W., Oud-de Glas, M.M.B., Smeets, E.F.L. & Buis, T.J.M.N.** (1996). *Vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs. Spreken is zilver, zwijgen is goud*. Nijmegen: ITS.

## Van Bint tot Giph

Trends in literatuuronderwijs en leesgedrag tussen 1975 en 2000

Marc Verboord

*“Bints hand kwam plat op tafel.*

*– Ik eisch van den leeraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in den leeraar, dat het klimt. Ik eisch dat het zich inleeft in tien leeraren. Ik eisch dat het tienmaal gehoorzaamheid zal kennen, tienmaal tucht, dat het door tien volwassenen zal worden getuchtigd.”*

[Bordewijk, 1934: 53-54]

*“Utrecht, 31 december 1990. Ik schreef eens: als ik een homo was, zou ik jou in mijn bed willen. Toen vond ik dat de hoogste vorm van vriendschap. Ik ben echter bereid verder te gaan: de vriendschap, de echte vriendschap tussen twee heteroseksuele, hyperintelligente, mega-intellectuele, welgestelde, en halfwassen mannen is de hoogste vorm van liefde, pure liefde. Ik hou van je, echt waar. Als ik een necrofiel was, zou ik jou in mijn graf willen.”*

[Giphart, 1993: 7]

### 1 Inleiding

Het literatuuronderwijs heeft een bijzondere positie in het Nederlandse onderwijs. Het is de enige vorm van kunsteducatie, weliswaar binnen de moderne talen, waaraan door alle leerlingen in het voortgezet onderwijs deelgenomen dient te worden. Tegelijkertijd is er geen schoolvak te noemen waarvan relevantie, inhoud en didactiek zo vaak ter discussie worden gesteld als de literatuurles. Kernpunt in deze discussie vormt de, vrij naar Bordewijks *Bint* geformuleerde vraag: moet de leerling klimmen of de meester dalen? Met andere woorden: zou de doelstelling van het literatuuronderwijs moeten zijn het overdragen van door de literaire kritiek goedgekeurde literatuur? Of dient er ook rekening gehouden te worden met de smaak en belevingswereld van de leerlingen (die liever Giphart lezen)? Dit debat wordt al lang gevoerd, maar desondanks is er weinig bekend over de manier waarop deze kwestie de inrichting van de literatuurles vormt, over de veranderingen die zich hierbij in de loop der tijd hebben voorgedaan en over de effecten die uiteenlopende typen literatuuronderwijs hebben op het (latere) leesgedrag van de leerlingen. In de didactiek en literatuurwetenschap wordt de vraag hoe literatuuronderwijs gegeven dient te worden niet zozeer opgevat als een verklaringsvraag (hoe worden goede onderwijsresultaten verklaard en bereikt), maar als een punt van ideologische discussie (welke onderwijsresultaten zouden nage-



streefd moeten worden). Sociologisch onderzoek is daarentegen weer meer gericht op effecten van de school in het algemeen.

In deze bijdrage worden veranderingen in het literatuuronderwijs en hun langetermijneffecten empirisch onderzocht. De onderzoeksvragen luiden:

- 1 Welke veranderingen in het literatuuronderwijs Nederlands hebben zich tussen 1975 en 2000 voorgedaan?
- 2 Welke invloed heeft het literatuuronderwijs Nederlands op het lezen van boeken door personen die in de genoemde periode voortgezet onderwijs volgden?

Literatuuronderwijs wordt in deze bijdrage beperkt tot de bovenbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Verder zullen twee aspecten van het lezen van boeken bestudeerd worden: de leesfrequentie en het leesniveau.

Deze vragen worden onderzocht met de *Literaire Socialisatie-data* (LISO) die in 2000 en 2001 verzameld zijn onder bijna 90 docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs, oud-leerlingen van deze docenten (in totaal circa 600) en telkens één van de ouders van deze oud-leerlingen (Verboord & Nagel 2003). De docenten zijn ondervraagd over uiteenlopende examenjaren tussen 1975 en 2000; de oud-leerlingen komen telkens uit het betreffende jaar van hun vroegere docent. Door deze opzet kan een beeld gegeven worden van de ontwikkeling van het literatuuronderwijs Nederlands sinds ongeveer 1975, evenals van het leesgedrag van de personen die in deze periode voortgezet onderwijs volgden.

De onderzoeksvragen worden in deze bijdrage na elkaar aan de orde gesteld, waarbij telkens per vraag de theoretische achtergrond, de aard van de gebruikte data en operationaliserings, de gehanteerde methode en de resultaten worden beschreven. Paragraaf 2 behandelt de eerste vraag naar trends in het literatuuronderwijs, paragraaf 3 gaat in op de vraag naar effecten van literatuuronderwijs. In de vierde en laatste paragraaf worden de voornaamste conclusies op een rij gezet.

## **2 Trends in literatuuronderwijs**

### *2.1 Achtergrond*

Bij het vaststellen van het curriculum van het literatuuronderwijs dienen keuzes gemaakt te worden uit het enorme aanbod aan boeken, evenals bijvoorbeeld individuele consumenten dat doen in de boekhandel of bibliotheek. Tot op bepaalde hoogte hebben docenten bij de invulling van de literatuurles houvast aan de keuzes die in het achterliggende vakgebied –

de literatuurwetenschap – gemaakt worden. Het probleem is echter dat wetenschappelijke kennis over literatuur, veel meer dan in andere wetenschapsgebieden, verbonden is aan waardeopvattingen over de aard van het leerobject. Het ontbreekt de literatuurwetenschap aan een eenduidige, objectieve waardestandaard waarmee ‘kwalitatief betere’ boeken van ‘kwalitatief mindere’ boeken kunnen worden onderscheiden (Van Rees 1983). In de praktijk fungeren literatuurwetenschappers niet alleen als onderzoekers, maar ook als literatuurbeoordelaars die op basis van opvattingen over literatuur waarde toekennen aan auteurs en boeken. Door bepaalde auteurs wel en anderen weinig of geen aandacht te schenken in recensies, studies, geschiedschrijvingen en andere publicaties, dragen ze bij aan de beeldvorming rond auteurs. Hoewel op een bepaald tijds punt doorgaans een behoorlijke mate van consensus wordt bereikt over de waarde van individuele boeken en auteurs, vinden in de loop der tijd sterke accentverschuivingen plaats doordat andere literatuuropvattingen in zwang raken. Echter, omdat niet iedereen voortdurend met dergelijke veranderingen meegaat, leven binnen de literatuurwetenschap zeer uiteenlopende literatuuropvattingen naast en vaak ook langs elkaar heen (Mertens 1986).

Door deze verdeeldheid in het wetenschappelijke achterland wordt in het literatuuronderwijs, veel meer dan in andere schoolvakken, de ruimte gelaten aan de didactiek om de lesinhoud van het vak – de benadering van literatuuronderwijs – (mede) te bepalen. Dat de didactische vleugel van het onderwijs deze opening geboden wordt, is geen historisch onveranderlijk gegeven, maar mede een gevolg van maatschappelijke processen waarin de betekenis van onderwijsopvattingen en literatuuropvattingen werd bijgesteld. Sinds de jaren zestig hebben zich een aantal sociaal-culturele ontwikkelingen voorgedaan die de positie van de didactiek hebben versterkt ten koste van de positie van de literatuurwetenschap. Twee belangrijke aspecten kunnen hieraan onderscheiden worden.

Ten eerste begon de onaantastbaarheid van traditionele legitieme cultuuropvattingen onder invloed van maatschappelijke vernieuwingen barsten te vertonen. De groeiende welvaart, het wegvallen van verbodsregels, de opkomst van ‘populaire’ cultuurvormen, en de verlenging van de adolescentiefase door langere opleidingstrajecten, maakten vooral de jongste generaties steeds minder ontvankelijk voor de oude culturele hiërarchieën (Righart 1995; Schuyt & Taverne 2000). Het verschil tussen ‘hoge’ en ‘lage’ cultuur werd voor hen steeds minder belangrijk. Dit verzwakte de positie van de literatuurwetenschappers, omdat daardoor minder waarde werd gehecht aan hun oordeel over wat ‘goede’ (‘gelegitimeerde’ of ‘legitieme’) en wat ‘slechte’ literatuur is. Literaire experts hebben aan gezag verloren sinds de jaren zestig (Verdaasdonk 1999; Van Dijk & Janssen 2002).

Een tweede cruciale ontwikkeling betreft de neiging van beleidsmakers en didactici het onderwijs steeds meer af te stemmen op de behoeften en de capaciteiten van de leerling

(Bronneman-Helmerts 1999). Deze trend is vooral ingegeven door de toegenomen diversiteit aan sociaal-culturele achtergronden binnen de instroom aan leerlingen die met de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (Mammoetwet) (1968) op gang kwam (Knippenberg & Van der Ham 1993; Reulen & Rosmalen 1997). Het was een van de uitgangspunten van de Mammoetwet om met het toegankelijker maken van het onderwijs, de rol van de sociale afkomst van de leerling als belangrijkste determinator van de latere maatschappelijke positie af te zwakken ten gunste van de individuele capaciteiten van de leerling (Van Kemenade 1986). Behalve dat de structuur van het onderwijssysteem hiertoe werd hervormd (introductie van de brugklas, ontstaan van scholengemeenschappen en dergelijke), verschoof tevens de inhoudelijke oriëntatie van een sterk leerstof- of cultuurgericht curriculum naar een meer leerlinggericht curriculum (McEneaney & Meyer 2000). Traditionele leerstofinhouden en lesmethoden werden als problematisch gezien bij het onderwijzen van leerlingen die van huis uit minder goed voorbereid waren op de vigerende culturele codes op school. Mede hierdoor werd in de loop der tijd steeds minder gewicht gehangen aan algemene (culturele) kennis, en steeds meer aan praktische kennis en vaardigheden in het vak Nederlands (Van de Ven 1996).

Op grond van deze ontwikkelingen wordt verwacht dat het literatuuronderwijs zich in de loop der tijd steeds minder is gaan oriënteren op de literatuurwetenschap en daarom minder 'legitieme' literatuur overdraagt aan de leerlingen. In plaats daarvan wordt steeds meer rekening gehouden met de smaak en belevingswereld van deze leerlingen. Deze oriëntaties worden in het vervolg respectievelijk cultuurgerichte en leerlinggerichte benaderingen van literatuuronderwijs genoemd. Docenten worden verondersteld in uiteenlopende gradaties deze benaderingen te kunnen volgen. De benaderingen zijn bovendien geen perfecte tegenpolen op dezelfde dimensie: hoewel meer van het een doorgaans minder van het ander betekent, laten de benaderingen zich aanzien als afzonderlijke dimensies (Verboord 2003).

Een complicerende factor in het vaststellen van trends in het literatuuronderwijs wordt gevormd door de vele aspecten van het vak. Een benadering van literatuuronderwijs bestaat uit meerdere componenten, zoals tekstaanbod, werkvormen, leerstofinhouden, leermiddelen et cetera. De doelstelling mag als overkoepelend en richtinggevend beschouwd worden; de overige componenten sluiten doorgaans aan op deze doelstelling (Janssen 1998). Deze overige componenten van een benadering van literatuuronderwijs vormen vaak concrete uitwerkingen van de doelstelling. Zowel aan de aard van de behandelde teksten en auteurs als aan de omvang van de boekenlijst of de gekozen werkvormen kan afgelezen worden in hoeverre de oriëntatie die in de doelstelling wordt gecommuniceerd, totstandkomt. Op de hier gekozen indicatoren kom ik terug in paragraaf 2.3.

Samenvattend is de verwachting dat het literatuuronderwijs gegeven in recentere perioden meer leerlinggericht en minder cultuurgericht is dan het literatuuronderwijs gegeven in vroegere perioden. De eerste hypothese luidt derhalve als volgt:

*H1: Naarmate het examenjaar dichterbij het heden is, zal het literatuuronderwijs (a) minder cultuurgericht en (b) meer leerlinggericht zijn.*

## 2.2 Dataverzameling docenten

Docenten Nederlands zijn retrospectief ondervraagd over het literatuuronderwijs dat zij in de periode 1975-2000 gaven. Deze verkregen gegevens vormen een onderdeel van de dataset *Literaire Socialisatie* (Verboord & Nagel 2001) die verzameld werd vanuit het NWO-aandachtsgebied Culturele Canons en Culturele Competenties. Het enquêteren van docenten – voor een uitgebreid verslag wordt verwezen naar Verboord (2003) – vond plaats in twee fasen. In het voorjaar 2000 werden de data over het literatuuronderwijs in het verleden verzameld; in het voorjaar 2001 de data over de huidige praktijk. De steekproef van bovenbouwdocenten Nederlands was voor beide dataverzamelingen gelijk, met twee uitzonderingen. Sommige docenten uit de steekproef kregen in 2000 een vragenlijst uit een ander onderzoek voorgelegd en hebben dus geen vragen over het verleden beantwoord. In 2000 zijn ook een aantal oud-docenten benaderd om een vragenlijst in te vullen over hun vroegere literatuuronderwijs; deze personen zijn uiteraard niet meer benaderd in 2001. De uiteindelijke onderzoekspopulatie voor dit onderzoek bestaat uit 110 docenten die in 2000 een vragenlijst over het verleden hebben ingevuld (respons: 74%), en 81 docenten, deels dezelfde, die in 2001 een vragenlijst over het heden hebben ingevuld (respons: 34%).\* De docenten zijn afkomstig van 34 scholen (42 locaties) in 14 plaatsen in Nederland. De betrokken scholen zijn voor het merendeel scholengemeenschappen, gevestigd in gemeenten van uiteenlopende grootte (tussen de 30.000 en 150.000 inwoners) en verspreid over acht provincies. De selectie van gemeenten was ten dele gebaseerd op een voorselectie in een ander onderzoek naar cultuurdeelname (Ganzeboom & Nagel 1999). Binnen de gemeenten zijn alle scholen willekeurig gekozen.

De 110 docenten die over het verleden rapporteerden zijn retrospectief over één willekeurig examenjaar tussen 1975 en 1998 op één examenniveau ondervraagd. Het beantwoorden van vragen over specifieke examenklassen ver terug in de tijd werd tevoren als moeilijk geschat. Om al te hoge non-respons op deze vragen te voorkomen en toch zo valide mogelijke informatie te krijgen, is, met vasthouden aan het jaar in kwestie, een zekere speling toegestaan. De instructie vooraf luidde: 'Wanneer u het betreffende jaar niet meer exact voor de geest kunt halen, wilt u dan antwoorden voor een iets ruimere periode (bv. In plaats van 1978 eind jaren 70) maar nog steeds voor het bovengenoemde schooltype.' Bij

\* Het verschil in respons moet toegeschreven worden aan een meer persoonlijke wijze van benaderen van docenten in 2000. De respons van deze docenten was urgenter omdat van hen ook oud-leerlingen benaderd zouden worden (zie paragraaf 3).

(vrijwel) elke vraag werd echter nog steeds het specifieke examenjaar vermeld (bijvoorbeeld: 'Hoeveel aandacht besteedde u in 19xx, voor de klassen 4 en 5 havo gemiddeld aan...').

De overige 81 docenten vulden een vragenlijst in over het schooljaar 2000-2001, ook op één examenniveau. Bij beide groepen hadden de vragen betrekking op de twee hoogste klassen: de voorexamenklas en examenklas. Er is gestreefd naar een gelijkmatige spreiding van docenten over het niveau (vbo, mavo, havo, vwo), en, bij de vroegere literatuuronderwijsdocenten naar een gelijkmatige spreiding over de periode 1975-1998. In tabel 1 staat een beschrijving van de docenten uit de onderzoeksgroep in termen van het examenjaar en het examenniveau waarover ze rapporteren en het jaar waarin ze als docent begonnen. Wanneer het examenjaar wordt geclusterd (tot drie periodes van vijf en uit praktische overwegingen één van acht jaar), zijn voor elke combinatie van examenjaar en examenniveau minimaal vier docenten in de onderzoeksgroep aanwezig. De verdeling over schoolniveaus is 40% vbo/mavo, 27% havo en 34% vwo. De meeste docenten (46%) zijn in de periode 1966-1975 begonnen met lesgeven.

Tabel 1  
Achtergrond responderende docenten

Examenjaar	Examenniveau			Beginjaar docent				Totaal
	vbo/ mavo	havo	vwo	1955- 1965	1966- 1975	1976- 1985	1986- 2000	
1975-1979	5	7	7	6	11	2		19 (10%)
1980-1984	8	8	12	7	16	5		28 (15%)
1985-1989	11	4	12	3	11	13		27 (14%)
1990-1998	19	8	9	5	12	11	8	36 (19%)
2001	33	24	24	5	38	15	23	81 (42%)
Totaal	76 (40%)	51 (27%)	64 (34%)	26 (14%)	88 (46%)	46 (24%)	31 (16%)	191

De ondernomen meting van het literatuuronderwijs heeft een aantal voordelen ten opzichte van eerder onderzoek. Allereerst is de meting verricht op individueel niveau: docenten vertellen over eigen ervaringen, en niet over 'hoe het in die tijd eraan toe ging'. Ten tweede geeft het ondervragen van de docenten zelf – in plaats van hun leerlingen – een meer

valide meting. (Oud-)leerlingen zouden mogelijk een door persoonlijke interesses gekleurd beeld geven. Ten derde kunnen docenten door hun vakkennis ook een veel gedetailleerdere beschrijving van het literatuuronderwijs geven, waarin specifieke zaken als gebruikte doelstellingen, behandelde teksten en dergelijke aan de orde kunnen komen.

### 2.3 Operationalisatie

Voor de operationalisatie van de door de docent aangehangen benadering van het literatuuronderwijs zijn vijf indicatoren gebruikt: het aantal lessen, de behandelde teksten, de gebruikte doelstelling, de omvang van de boekenlijst en de behandelde auteurs. De tweede en derde indicator zijn uitgesplitst naar de mate waarin ze cultuurgericht waren, en de mate waarin ze leerlinggericht waren. Daardoor zijn in totaal zeven indicatoren beschikbaar.

Het aantal aan literatuuronderwijs bestede *lessen* per week is bevraagd in categorieën die gehercodeerd zijn naar daadwerkelijke lessen (minder dan één lesuur per week = 0.5; één lesuur per week = 1; tussen de een en twee lessen per week = 1.5; twee lessen per week = 2; meer dan twee lessen per week = 2.5). Hoe meer uren gereserveerd werden voor literatuuronderwijs, des te meer belang aan het vak gehecht wordt.

De soort behandelde teksten in het literatuuronderwijs wordt gemeten via twee variabelen: de mate waarin de docent belang hecht aan *teksten* die *cultuurgericht* zijn en de mate waarin docent belang hecht aan *teksten* die de *leerlingen* aanspreken. De eerste variabele is een schaal (Cronbach's  $\alpha = 0.84$ ), samengesteld uit vijf items. Er is gevraagd wat voor soort teksten (literair versus niet-literair, jeugd versus volwassen) in de les aan bod kwamen, en hoe belangrijk de docent het vond dat teksten tot de literatuur behoorden, dat iets verteld werd over de schrijver en de literaire achtergronden. Hoe meer literaire teksten en teksten van volwassenen behandeld werden, des te hoger is het literaire gehalte, wat een meer cultuurgerichte benadering betekent. De tweede variabele betrof één vraag naar de mate waarin de docent het belangrijk vond dat de teksten leerlingen aanspreken. Een hogere score hier betekent een meer leerlinggerichte aanpak.

Het type gehanteerde doelstelling is gemeten via twee schalen: één voor de mate waarin cultuurgerichte *doelstellingen* gebruikt worden (Cronbach's  $\alpha = 0.81$ ), één voor de mate waarin leerlinggerichte *doelstellingen* gebruikt worden (Cronbach's  $\alpha = 0.71$ ). Deze schalen zijn geconstrueerd na factoranalyse van ratings (op een schaal van 1 tot en met 5) en (geschaalde) multidimensionele metingen van vijf doelstellingen die doorgaans in de literatuurdidactiek onderscheiden worden (zie Janssen 1998). De uiteindelijke variabelen zijn de gemiddelde scores van de metingen die een factorlading van meer dan 0.4 hadden op respectievelijk de cultuurgerichte factor en de leerlinggerichte factor. Hoewel deze factoren

theoretisch twee polen van hetzelfde concept lijken (veel cultuurgericht betekent vaak weinig leerlinggericht), duidde de hoge eigenwaarde voor de tweede factor op een extra dimensie. Voor meer informatie over deze schaalconstructie zie Verboord (2003).

De *omvang van de boekenlijst* die leerlingen moesten lezen vormt een zesde indicator van de benadering van literatuuronderwijs. Hoe meer boeken verplicht gesteld waren, des te meer cultuurgericht de les was. Gevraagd is naar de minimumhoeveelheid boeken die leerlingen verplicht moesten lezen voor de boekenlijst. De boekenlijst was vooraf gedefinieerd als: 'de lijst boeken die de leerlingen voor hun eindexamen of schoolonderzoek gelezen hebben'. Het aantal boeken varieert tussen 0 (geen verplichting) en 40.

De laatste operationalisering van de benadering van literatuuronderwijs verliep via het *literair prestige* van de in de les behandelde *auteurs*. Hiervoor werden genoemde auteurs gewogen naar hun literair prestige dat gemeten is via vier indicatoren: opname in literaire encyclopedieën, winnen van literaire prijzen, aandacht in wetenschappelijke studies en type uitgeverij (zie Verboord 2003). Dit prestige is vermenigvuldigd met de tijd die de docent uitrekt voor het behandelen van de auteur (0 = niet behandeld, 1 = alleen naam genoemd, 2 = minder dan halve les, 3 = halve tot hele les, 4 = meer dan hele les). De som van deze waarden vormt de docentscore. Hoe meer ruimte de docent in zijn les inlast voor auteurs van respectabel literair gewicht, des te cultuurgerichter de les is.

Alle indicatoren voor het type literatuuronderwijs zijn tussen 0 en 10 geschaald door het minimum op 0 te stellen en te delen door een tiende van het maximum. De vier cultuurgerichte indicatoren vertonen onderling een sterke positieve samenhang: de correlatie varieert tussen 0.54 (*cultuurgerichte teksten* en *omvang boekenlijst*) en 0.77 (*cultuurgerichte doelstelling* en *prestige van auteurs*). Ook de twee leerlinggerichte variabelen correleerden positief: 0.36. Verder ging een meer cultuurgerichte aanpak gepaard met minder aandacht voor de leerling. Alleen *leerlinggerichte doelstelling* had geen significante correlatie met *cultuurgerichte doelstelling* en *prestige van auteurs*. Het aantal lessen hing positief samen met cultuurgerichte en negatief met leerlinggerichte indicatoren.

In de analyses wordt rekening gehouden met het *examenniveau* waarover de docent rapporteert (0 = vbo, 1 = mavo, 2 = havo, 3 = vwo). De examenjaren waarover de docenten rapporteren zijn gegroepeerd in vijf categorieën: 1975-1979, 1980-1984, 1985-1989, 1990-1998 en 2000-2001.

#### 2.4 Resultaten

In tabel 2 (zie p. 38) staan de veranderingen in het literatuuronderwijs op de onderscheiden indicatoren afgebeeld. De omvang van het literatuuronderwijs is sinds 1975 sterk

gedaald. Werd er eind jaren zeventig gemiddeld nog bijna anderhalf lesuur besteed aan literatuur, in de loop der jaren is dit gedaald tot ongeveer 0.8 lesuur. Omgerekend naar absolute minuten (een lesuur duurt doorgaans 50 minuten) komt dit neer op een afname van zo'n 31 minuten. Deze afname is significant. De teksten die in de les behandeld worden zijn met de jaren significant vaker op de leerling gericht. Op een schaal van 0 tot 10 steeg het gemiddelde bijna anderhalve punt van 6.5 naar 7.9. De tegelijkertijd verwachte afname in het gebruik van cultuurgerichte teksten is niet significant, vanwege de uitschieter naar beneden in de periode 1985-1989.

Tabel 2

Gemiddelden van afhankelijke variabelen naar examenjaar (resultaten univariate variantieanalyse)

Examenjaar <sup>1</sup>	Lesuren (0-2.5)	Omvang lijst (0-40)	Teksten cultuur- gericht (0-10)	Teksten leerling- gericht (0-10)	Doel cultuur- gericht (0-10)	Doel leerling- gericht (0-10)	Prestige auteurs <sup>2</sup> (0-10)
1975-1979	1.45	17.67	7.07	6.47	5.54	4.29	5.72
1980-1984	1.32	14.73	6.10	6.62	5.30	4.70	5.24
1985-1989	1.12	13.38	5.43	7.13	4.26	4.28	4.17
1990-1998	1.10	13.95	6.01	7.12	4.91	4.95	4.63
2001	0.83	7.89	6.19	7.93	4.68	6.00	2.91
F-waarde examenjaar	12.44 ***	23.53 ***	2.70 *	3.00 *	2.45 *	6.54 ***	13.92 ***
Linear contrast estimate	-0.46 ***	-6.43 ***	-0.59	1.08 **	-0.67 *	1.16 ***	-1.97 ***

\* =  $p < 0.05$  \*\* =  $p < 0.01$  \*\*\* =  $p < 0.001$ .

<sup>1</sup> Alle resultaten zijn gecontroleerd voor het examenniveau.

<sup>2</sup> In plaats van 2001 zijn hier gegevens over 2000 gebruikt.

Bij de gehanteerde doelstellingen liggen de gemiddelden op dezelfde schaal wat lager dan bij de teksten. De trend is echter hetzelfde: meer leerlinggerichte doelstellingen worden steeds vaker gebruikt, meer cultuurgerichte doelstellingen steeds minder (nu wel significant). Merk op dat de stijging op de leerlinggerichte dimensie tot twee maal toe sterker is dan de daling op de cultuurgerichte dimensie. Niet alleen bevestigt dit dat het twee afzonderlijke dimensies betreft, ook lijkt het aan te geven dat docenten bij het doorvoeren van verande-



ringen het beste van twee werelden trachten te combineren. De traditionele literatuur wordt niet volledig overboord gezet, maar aangelengd met een flinke dosis leerlinggerichte literatuur. De grootste verandering in het literatuuronderwijs tussen 1975 en 2000 heeft betrekking op de boekenlijst. Het aantal titels dat leerlingen verplicht zijn te lezen voor deze lijst is buitengewoon sterk afgenomen van gemiddeld bijna 18 boeken eind jaren zeventig naar ongeveer acht boeken in 2000. Hierbij doet de invoering van de Tweede Fase in 1998 zich duidelijk gelden. De boekenlijst is getransformeerd tot het leesdossier, waarbij de nadruk is komen te liggen op de receptie van de boeken door de leerling.

Tot slot is gekeken naar de auteurs die in de klas behandeld werden. Sinds eind jaren zeventig worden significant minder literair prestigieuze auteurs behandeld in de les. Op een schaal van 0 tot 10 daalt het gemiddelde prestige met zo'n 2.6 punten. Hoewel voor het jaar 2000 lichtelijk andere, niet geheel vergelijkbare gegevens gebruikt zijn over behandelde auteurs (zie Verboord 2003), is ook in de periode tot 1998 de dalende trend duidelijk zichtbaar.

Samenvattend geven de gebruikte indicatoren het beeld te zien dat op voorhand was verwacht. Het onderwijs heeft ingeboet aan belang, is minder cultuurgericht en meer leerlinggericht geworden en de selecties van auteurs verwijzen steeds minder terug naar de literaire kritiek. Zowel hypothese 1a als hypothese 1b wordt derhalve bevestigd.

### **3 Effecten van literatuuronderwijs**

#### *3.1 Achtergrond*

Wat betekenen de gevonden trends in het literatuuronderwijs nu voor de leerlingen? Over effecten van literatuuronderwijs, en vooral langetermijneffecten, is weinig bekend. Zoals eerder gezegd, wordt de inrichting van het literatuuronderwijs veeleer bepaald door ideologische discussies dan door concrete onderzoeksresultaten. Omdat uiteenlopende benaderingen van literatuuronderwijs verschillende soorten doelstellingen nastreven, vinden nauwelijks vergelijkingen plaats tussen benaderingen op de mate waarin ze één algemeen aanvaarde doelstelling bereiken. Niettemin mag er één kenmerk relevant geacht worden voor alle benaderingen van literatuuronderwijs: de belangstelling voor het lezen van boeken die de leerling opdoet. Hoewel het aanzetten tot lezen geen expliciet doel is (en kan zijn) in het literatuuronderwijs, wordt het op grote schaal impliciet nagestreefd, in alle benaderingen van literatuuronderwijs (Thissen, Neyts & Rowan 1998; Janssen 1998). In het licht van de tanende belangstelling voor lezen onder vooral recente geboortecohorten (Knulst & Kraaykamp 1996) – die ook in het literatuuronderwijs geconstateerd is (Van Schooten & Oostdam 1998) – is de rol die het literatuuronderwijs hierin kan spelen nog eens extra relevant geworden.

Hoe stroken de eerder onderscheiden visies op literatuuronderwijs – de meer leerlinggerichte benadering versus de meer cultuurgerichte benadering – met het gedeelde oogmerk het lezen te stimuleren? Vanuit beide gezichtsvelden zouden positieve effecten verwacht en beredeneerd kunnen worden. Een meer cultuurgerichte benadering beïnvloedt de belangstelling voor lezen wellicht positief omdat er meer kennis over boeken, schrijvers en hun achtergronden wordt opgedaan. De informatieverwerkingstheorie stelt dat cultuurdeelname sterk bepaald wordt door de (cognitieve) vaardigheden en kennis die iemand heeft op het gebied van cultuur: hoe beter deze aansluiten op de culturele uiting in kwestie, des te meer begrip en waardering zal deze persoon hiervoor kunnen opbrengen (Ganzeboom 1984). Toegerust met meer literaire kennis en getraind door meer uren lezend door te brengen (bijvoorbeeld door een omvangrijkere boekenlijst in het literatuuronderwijs), zouden personen volgens deze redenering dan ook grotere kans maken later belangstelling voor het lezen van boeken aan de dag te leggen. Leerlingen zouden op latere leeftijd wellicht meer lezen, en ook 'kwalitatief betere' boeken lezen.

Vanuit het leerlinggerichte perspectief zouden positieve effecten verwacht kunnen worden onder verwijzing naar het belang van de intrinsieke motivatie van leerlingen. Vaardigheden en kennis alleen zouden niet voldoende zijn, mensen moeten ook intrinsiek gemotiveerd zijn om deze in te zetten (Miesen 1999). Voorstanders van een leerlinggericht curriculum benadrukken in het verlengde daarvan dat de door de literatuurwetenschap gelegitimeerde literatuur in vorm en inhoud te ver van de leerling af staat waardoor deze literatuur weinig motiverend zou zijn (o.a. Dirksen 1995). Het tegemoet komen van de leerling in de keuze van de gebruikte teksten, auteurs en werkvormen (bijvoorbeeld klassikale discussies) zou daarentegen wel stimulerend werken (o.a. Hawinkels 1992; Dirksen 1995; Agee 2000). De leerlinggerichte benadering sluit dan ook, zoals Janssen (1998) al constateerde, sterk aan op constructivistische leerpsychologische theorieën waarin het belang van intrinsieke motivatie voor leren wordt benadrukt (o.a. Paris & Byrnes 1989; Boekaerts & Simons 1995). De verwantschap schuilt vooral in het centraal stellen van de individuele leerling, zijn of haar eigen ervaringen, voorkennis en interesses. Door de afstemming van de les op de smaak en belevingswereld van de leerling, zullen leerlingen door dit type benaderingen sterker gemotiveerd worden dan in meer cultuurgerichte benaderingen. De latere belangstelling voor lezen zal als gevolg van dit toereiken naar de leerling groter zijn.

De belangstelling voor het lezen van boeken wordt met twee indicatoren gemeten: de leesfrequentie en het leesniveau. Omdat twee verschillende theoretische verklaringen zijn voorgesteld, worden er twee hypothesen geformuleerd:

*H2: Naarmate het literatuuronderwijs dat iemand volgde meer cultuurgericht was, zal (a) de latere leesfrequentie en (b) het latere leesniveau hoger zijn.*

*H3: Naarmate het literatuuronderwijs dat iemand volgde meer leerlinggericht was, zal (a) de latere leesfrequentie en (b) het latere leesniveau hoger zijn.*

### 3.2 Dataverzameling oud-leerlingen en ouders

Van 88 docenten die geënquêteerd zijn over hun vroegere literatuuronderwijs zijn oud-leerlingen opgespoord en ondervraagd. Deze oud-leerlingen zaten bij de ondervraagde docent in de (voor)eindexamenklas in het jaar waarover deze docent rapporteerde. Per docent zijn telkens van 16 (random geselecteerde) oud-leerlingen uit de gekozen klas adressen nage trokken die aangetroffen waren in het schoolarchief. Met dit adres werd geprobeerd eerst (één van) de ouders, en via hen de oud-leerling op te sporen. Van de ouders is 10% nooit gevonden en benaderd. Bij de oud-leerlingen is dit percentage hoger (26%) omdat kinderen van niet bereikte ouders relatief moeilijk te vinden waren, en niet alle wel bereikte ouders het adres van hun kind wilden geven. Zowel bij de ouders als de oud-leerlingen zijn twee vragenlijsten gebruikt: een basisvragenlijst die bij de meeste respondenten telefonisch is afgenomen, en een schriftelijke vervolgvragenlijst. In totaal hebben 711 oud-leerlingen (63% van de benaderden) en 809 ouders (59% van de benaderden) gerepsondeerd op de basisvragenlijst. De vervolgvragenlijst werd door 621 oud-leerlingen en 620 ouders ingevuld. Bij elke oud-leerling is slechts één van de ouders geënquêteerd. Waar mogelijk was dit de moeder, omdat verwacht werd dat de moeder de beste informatie over opvoedingszaken kon geven. Voor 90% van de ondervraagde oud-leerlingen is dit ook gelukt. Het gemiddelde aantal ondervraagde oud-leerlingen per docent lag iets hoger bij vwo-docenten (8.5) dan bij vbo-docenten (6.1). In de uiteindelijke analyses zijn drie docenten en hun oud-leerlingen buiten beschouwing gebleven omdat onvoldoende zekerheid bestond of de juiste oud-leerlingen benaderd waren.

Doordat drie partijen ondervraagd zijn met in totaal vijf vragenlijsten, zijn er uiteenlopende patronen van non-respons en daarmee van ontbrekende waarnemingen. Van niet alle ondervraagde oud-leerlingen is alle informatie beschikbaar. In het onderhavige onderzoek maken we gebruik van een groep van 562 oud-leerlingen (van 85 docenten), die de vragenlijst hebben ingevuld en van wie de docent Nederlands alsook één van de ouders participeerde.

### 3.3 Operationalisatie

Er zijn drie indicatoren voor het leesgedrag van oud-leerlingen gebruikt; één voor de leesfrequentie, twee voor het leesniveau. De *leesfrequentie* van de oud-leerlingen is gemeten door het gemiddelde te nemen van drie vragen naar de mate waarin mensen boeken lezen. Deze vragen luiden: hoe vaak leest u gemiddeld boeken (zes antwoordcategorieën, van

'vrijwel elke dag' tot 'vrijwel nooit'); wanneer heeft u voor het laatst een boek in uw vrije tijd uitgelezen (zeven antwoordcategorieën, van 'afgelopen week' tot 'langer dan een jaar geleden'); hoeveel boeken heeft u de afgelopen 12 maanden uitgelezen (zes antwoordcategorieën, van 'geen boeken' tot 'meer dan 24 boeken'). Boeken voor studie en werk en stripboeken waren uitgesloten. De verkregen variabele bleek betrouwbaar (Cronbach's  $\alpha = 0.93$ ) en is omgezet tot een variabele lopend van 0 tot 10 door de minimumwaarde op 0 te stellen en vervolgens alle waarden te delen door een tiende van het maximum.

Het *leesniveau van de oud-leerlingen* is met twee indicatoren gemeten. De eerste indicator is het gemiddelde leesniveau in termen van het prestige van gelezen auteurs. Aan elke respondent is in de vervolgvragenlijst een lijst met 62 auteurs plus boektitel voorgelegd, met de vraag welke titels ze ooit gelezen hadden. De boektitel in kwestie was altijd een bekende dan wel representatief geachte titel van de betreffende auteur. Op basis van de positieve antwoorden is vervolgens voor de respondent het gemiddelde leesniveau uitgerekend door de prestigescores van de gelezen auteurs – dezelfde als in paragraaf 2.3 (zie Verboord 2003) – op te tellen en te delen door de maximaal te behalen prestigescore in de bewuste versie van de titellijst.

De tweede indicator betreft de mate waarin oud-leerlingen momenteel literaire boekgenres lezen. Tot deze literaire boekgenres zijn gerekend: Nederlandse literatuur, westerse literatuur, niet-westerse literatuur, essaybundels en memoires (Cronbach's  $\alpha = 0.84$ ). Voor elk genre is gevraagd hoe vaak de oud-leerlingen deze genres lezen: nooit, soms (één à twee titels per jaar) of vaak (meer dan twee titels per jaar). De gemiddelde score op deze genres is de uiteindelijke indicator.

Alle drie de indicatoren zijn tussen 0 en 10 geschaald, door de minimumwaarde op 0 te stellen en vervolgens te delen door een tiende van het maximum. De effecten van de onafhankelijke variabelen op het leesniveau zijn derhalve, mits vermenigvuldigd met 10, te interpreteren in procentpunten.

De indicatoren van benaderingen van literatuuronderwijs zijn voor de overzichtelijkheid teruggebracht tot vier variabelen: het aantal lessen (blijft ongewijzigd), de mate waarin het literatuuronderwijs leerlinggericht is (bestaat uit de *leerlinggerichtheid van de behandelde teksten* en de *leerlinggerichtheid van de doelstelling*), de mate waarin het literatuuronderwijs cultuurgericht is (bestaat uit de *cultuurgerichtheid van de behandelde teksten*, de *cultuurgerichtheid van de doelstelling* en de *omvang van de boekenlijst*) en het prestige van behandelde auteurs (blijft ongewijzigd). De cultuurgerichte indicator heeft een hoge betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha = 0.86$ ). Voor de leerlinggerichte dimensie zijn slechts twee indicatoren voorhanden waardoor de betrouwbaarheid laag is (Cronbach's  $\alpha = 0.53$ ).

Worden de oorspronkelijke indicatoren van de doelstelling allemaal gebruikt, dan past de

leerlinggerichtheid van teksten er wel in (Cronbach's  $\alpha = 0.72$ ). Beide clusters zijn geschaald tussen 0 en 1.

In de multivariate analyses wordt rekening gehouden met de invloed van de leessocialisatie in het ouderlijk milieu die ook van invloed is op het leesgedrag (Kraaykamp 1993). Tevens wordt in alle analyses het hoogst bereikte opleidingsniveau van de ouders, het geslacht van de oud-leerling, de vorm van de basisvragenlijst (telefonisch of schriftelijk) en het geslacht van de responderende ouder constant gehouden.

### 3.4 Resultaten

Allereerst worden in tabel 3 de ontwikkeling in leesgedrag op de drie onderscheiden indicatoren getoond voor de oud-leerlingcohorten. De oud-leerlingen zijn gegroepeerd naar examenjaren. De personen die eind jaren zeventig het voortgezet onderwijs hebben afgerond, blijken momenteel meer boeken te lezen dan de cohorten na hen. De recentste cohorten lezen het minst. Deze cohortsgewijze daling komt overeen met de resultaten van Knulst & Kraaykamp (1996). Ook is te zien in tabel 3 dat het leesniveau van de oud-leerlingen met elk nieuw cohort daalt, zowel gemeten in termen van het literair prestige van ooit gelezen auteurs als gemeten via de mate van lezen van literaire genres.

Tabel 3  
Trends in leesgedrag

Examenjaar	Leesfrequentie (0-10)	Leesniveau - auteurs (0-10)	Leesniveau - genres (0-10)
1975-79	5.8	3.4	2.7
1980-84	5.5	3.2	2.6
1985-89	4.9	2.5	2.0
1990-98	4.5	2.4	1.6

Gecontroleerd voor examenniveau en levensfasekenmerken.

Welke invloed heeft het literatuuronderwijs nu op het lezen van boeken? In tabel 4 (zie p. 44) staan de resultaten van drie multilevel-analyses.\* Gezien de verschillen die bestaan tussen uiteenlopende examenniveaus en examenjaren, worden deze kenmerken constant gehouden. De omvang van het literatuuronderwijs blijkt geen effect te hebben op de leesfrequentie. Het soort benadering van literatuuronderwijs wel: naarmate de les meer cultuurgericht is,

\* Per docent zijn meerdere oud-leerlingen in het onderzoek betrokken. Wanneer met een dergelijke geclusterde structuur van de data gewone (OLS) multiple regressieanalyse zou worden gebruikt, wordt te veel nauwkeurigheid toegekend aan de vastgestelde invloed van docenten. Met multilevel-analyse wordt de correcte schattingsfout gebruikt. Willekeurig ontbrekende waarden zijn ingevuld met de hot deck nearest neighbour imputation-methode (Little & Rubin 1987).

daalt de frequentie waarmee de oud-leerling én leerlingen boeken lezen; naarmate de les meer leerlinggericht is, stijgt deze. Het verschil tussen oud-leerlingen van de minst en meest leerlinggerichte docent bedraagt zo'n 1.6 punten op een schaal van 10. Tussen de minst en meest cultuurgericht geschoolde oud-leerlingen is het verschil nog groter: 2.4 punten, maar nu in het nadeel van de laatsten. Het doet er voor de latere leesfrequentie niet toe welk type auteurs in de klas behandeld werd: er is geen significant verband.

Tabel 4  
Resultaten multilevel-analyse leesindicatoren, ongestandaardiseerde coëfficiënten

	Leesfrequentie	Leesniveaueu - auteurs	Leesniveaueu - genres
Examenniveaueu (0-3)	1.06 ***	0.50 ***	0.51 ***
Examenjaar (0-26)	-0.10 ***	-0.05 ***	-0.08 ***
<i>Literatuuronderwijs:</i>			
Lesuren (0-2.5)	0.26	0.78 ***	0.81 ***
Cultuurgericht (0-1)	-2.44 *	-0.79	-1.36
Leerlinggericht (0-1)	1.63 ***	0.35	1.16 ***
Prestige auteurs (0-1)	0.57	0.60	-0.18

Significantie: \* =  $p < 0.05$  \*\* =  $p < 0.01$  \*\*\* =  $p < 0.001$ .

Het leesniveau van oud-leerlingen wordt ook beïnvloed door het literatuuronderwijs, maar op een andere manier dan de frequentie. Zowel gemeten via het literair prestige van auteurs als via literaire genres wordt het leesniveau positief beïnvloed door het aantal lessen. Meer lessen literatuuronderwijs leidt tot een hoger leesniveau later in het leven. De benadering van literatuuronderwijs heeft maar in beperkte mate een effect op het leesniveau. Naarmate de benadering meer leerlinggericht was, lezen oud-leerlingen later vaker literaire genres. Tegelijkertijd is er echter geen significante invloed van de benadering op de gelezen auteurs. Wederom zijn er geen significante effecten van de soort auteurs die in de les behandeld werd.

#### 4 Discussie

In deze bijdrage is onderzocht welke veranderingen zich voltrokken hebben in het literatuuronderwijs Nederlands tussen 1975 en 2000, en welke invloed dit literatuuronderwijs heeft op het leesgedrag van oud-leerlingen. Deze vragen zijn onderzocht met gegevens over en afkomstig van docenten Nederlands, oud-leerlingen van deze docenten en ouders van de oud-leerlingen. De uitkomsten laten zien dat het literatuuronderwijs de afgelopen 25 jaar steeds meer op de leerling is afgestemd, en dat er in steeds mindere mate door de literatuurwetenschap 'gelegitimeerde' literatuur wordt overgedragen. Een beeld dat niet alleen naar voren komt uit de door docenten gehanteerde doelstellingen, maar ook uit specifiekere lescomponenten als gebruikte tekstsoorten, type behandelde auteurs en omvang van de boekenlijst. Het is overigens niet zo dat de ene soort benadering simpelweg wordt ingeruild tegen de andere: de daling in cultuurgerichte benaderingen gaat minder hard dan de stijging in leerlinggerichte benaderingen. De afstemming op de leerling lijkt vooral voort te komen uit een aanpassing van de lesstof aan nieuw intredende cohorten leerlingen (Verboord 2003). De verminderde interesse in lezen van deze cohorten (zie Knulst & Kraaykamp 1996) noopt docenten tot accentverschuivingen en de introductie van andere teksten, doelstellingen en werkvormen. Een constatering die al eerder in het literatuuroidactische forum werd gedaan (Offermans 1998), maar nu ook van empirische bewijslast is voorzien. De vraag is uiteraard of deze aanpassingen de gewenste effecten hebben. Oftewel: stimuleert het dalen van de meester inderdaad de latere belangstelling van leerlingen voor het lezen van boeken? De resultaten duiden erop dat deze vraag positief beantwoord moet worden. Omdat in de analyses rekening wordt gehouden met het examenniveau waarop de literatuurlessen werden gegeven en met het ouderlijk milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn, kunnen concrete uitspraken gedaan worden over de invloed die het literatuuronderwijs heeft. Hoe meer leerlinggericht de benadering van literatuuronderwijs was die oud-leerlingen destijds volgden, des te hoger was de frequentie waarmee ze momenteel boeken lezen. Tegelijkertijd sorteerde een meer cultuurgerichte benadering juist een negatief effect op de huidige leesfrequentie. Het leesniveau bleek vooral beïnvloed te worden door de omvang van het literatuuronderwijs. Mag de ontwikkeling van het literatuuronderwijs voor de leesfrequentie derhalve gunstig genoemd worden, voor het leesniveau pakt de inkrimping van het vak negatief uit, terwijl de toenemende afstemming op de leerling hier een bescheidenere positieve werking heeft.

Bij deze resultaten dient de kanttekening geplaatst te worden dat de operationalisering van het literatuuronderwijs zich nog leent voor verdere uitdieping. Door de retrospectieve opzet van de dataverzameling blijven bepaalde componenten van de les enigszins buiten beeld

(bijvoorbeeld gebruikte werkvormen) of missen nadere precisering (bijvoorbeeld gebruikte tekstsoorten). Ook roept het design vragen op met betrekking tot de validiteit en betrouwbaarheid van de verkregen gegevens. Op grond van de hoge respons en de interne consistentie van hun antwoorden leken docenten, die in hun vak voortdurend moeten reflecteren op hun eigen handelen, goed in staat te rapporteren over hun vroegere lessen. Een beperkte controle hierop via vragen die aan zowel docent als oud-leerling waren gesteld, bevestigde dit: de correlaties tussen beide partijen liep van 0.25 tot 0.60.

De gepresenteerde bevindingen hebben betrekking op oud-leerlingen die tussen 1975 en 1998 het secundair onderwijs afronden. In 1998 werd de Tweede Fase ingevoerd, een nieuw onderwijsmodel waarmee voor het hele voortgezet onderwijs een meer leerlinggerichte aanpak werd beoogd. Een belangrijke consequentie voor het literatuuronderwijs was gelegen in het expliciet onderbrengen van deze leerlinggerichte oriëntatie in het eindexamenprogramma Nederlands. Gegeven de resultaten van het onderhavige onderzoek lijkt dit een gunstige ontwikkeling, wanneer we het concrete leesgedrag op latere leeftijd als maatstaf nemen. In hoeverre het literatuuronderwijs in de Tweede Fase dezelfde effecten teweegbrengt als het hier bestudeerde leerlinggerichte literatuuronderwijs, vormt in ieder geval een interessante vraag voor vervolgonderzoek.

## Literatuur

**Agee, J.** (2000). What is effective literature instruction? A study of experienced high school English teachers in differing grade- and ability-level classes. *Journal of Literacy Research*, 32, 303-348.

**Boekaerts, M & P. R.-J. Simons** (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

**Bordewijk, F.** (1934). *Bint. Roman van een zender*. Utrecht: De Gemeenschap.

**Bronneman-Helmers, H.M.** (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Sociale en Culturele Studies 28. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Dijk, N. van & S. Janssen** (2002). De reuzen voorbij. De metamorfose van de literaire kritiek in de pers sedert 1965. In J. Bardoel, C. Vos, F. van Vree & H. Wijfjes (Red.), *Journalistieke cultuur in Nederland* (pp. 209-235). Amsterdam: Amsterdam University Press.



- Dirksen, J.A.G.** (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen: reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Nijmegen: Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Ganzeboom, H.B.G.** (1984). *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Ganzeboom, H.B.G. & I. Nagel** (1999). *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd. Evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten*. Amsterdam: Stichting CJP.
- Giphart, R.** (2002). *Giph*. [Oorspronkelijk uit 1993.] 16e druk. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Hawinkels, K.** (1992). 'Net iets te ver weg'. Literaire competentie in longitudinaal perspectief. In W. de Moor & M. van Woerkom (Red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs* (pp. 45-55). Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- 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*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Kemenade, J.A. van, Lagerweij, N.A.G., Leune, J.M.G., Ritzen, J.J.M.** (Red.) (1986). *Onderwijs: bestel en beleid 1. Onderwijs in hoofdlijnen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Knippenberg, H. & W. van der Ham** (1993). *Een bron van aanhoudende zorg: 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen*. Assen: Van Gorcum.
- Knulst, W. & G. Kraaykamp** (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/VUGA.
- Kraaykamp, G.** (1993). *Over lezen gesproken*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Little, R.J.A. & D.B. Rubin** (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- McEaney, E.H. & J.W. Meyer** (2000). The content of the curriculum. An institutionalist approach. In M.T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the sociology of education* (pp. 189-211). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

**Mertens, A.** (1986). Theorie, empirisch onderzoek en ambacht. Universiteit en literatuur. In T. van Deel, N. Matsier & C. Offermans (Red.), *Het literair klimaat 1970-1985* (pp. 46-66). Amsterdam: De Bezige Bij.

**Miesen, H.W.J.M.** (1999). *Consumer familiarity and expertise. An explorative study of readers of fiction*. Tilburg: Dissertatie Katholieke Universiteit Tilburg.

**Offermans, C.** (1998). Ontdekking van de wereld. *Raster*, 83, 99-130.

**Paris, S.G. & J.P. Byrnes** (1999). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp. 169-200). New York: Springer Verlag.

**Rees, C.J. van** (1983). How a literary work becomes a masterpiece: on the threefold selection practised by literary criticism. *Poetics*, 12, 397-417.

**Reulen, J.J.M. & P.H.W. van Rosmalen** (1997). *Het voortgezet onderwijs in Nederland: ontwikkelingen, structuren en regelingen*. 7e herziene druk. Tilburg: Remmers.

**Righart, H.** (1995). *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

**Schooten, E. van & R. Oostdam** (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictie-onderwijs. *Spiegel*, 16 (1), 47-82.

**Schuyt, K. & E. Taverne** (2000). 1950: *Welvaart in zwart-wit. Nederlandse cultuur in Europese context*. Den Haag: SDU uitgevers.

**Thissen, J., Neyts, D. & N. Rowan** (1988). *Leraren over literatuuronderwijs*. Nederlandse Taalunie. Voorzeten 15. Den Haag: Stichting Bibliographica Neerlandica.

**Ven, P.H. van de** (1996). *Moedertaalonderwijs: interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

**Verboord, M. & I. Nagel** (2003). Literaire socialisatie van oud-leerlingen in het voortgezet onderwijs. Datadocumentatie. Utrecht: Onderzoekscentrum ICS/Sociologie [ICS Datadocumentatie-reeks]. (Te verschijnen.)

**Verboord, M.** (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.

**Verdaasdonk, H.** (1999). Het onbehagen over de literatuur: een literatuursociologische beschouwing. *Literatuur*, 16, 292-294.

# Trends in de culturele leefstijl van onderwijsgevenden

Nog steeds een culturele elite?

*Matthijs Kalmijn*

## **Inleiding**

In welke mate zijn onderwijsgevenden oververtegenwoordigd in de deelname aan culturele vormen van vrijetijdsbesteding zoals het lezen van literatuur, het bezoeken van een theater of het bespelen van een muziekinstrument? En is deze oververtegenwoordiging in de loop der tijd veranderd, met andere woorden, is de leefstijl van onderwijsgevenden in de afgelopen decennia minder cultureel geworden ten opzichte van die van andere groepen of vormen onderwijsgevenden ook nu nog een culturele elite? Deze twee vragen worden in dit artikel beantwoord aan de hand van nieuwe analyses van gegevens uit vijf grootschalige en landelijk representatieve surveys onder de Nederlandse bevolking. De surveys zijn sinds 1983 om de vier jaar gehouden, bevatten identieke vragen over cultuur en hebben per survey ongeveer 400 onderwijsgevenden ondervraagd. Om die reden zijn de gegevens ideaal om trends in de culturele participatie van onderwijsgevenden vast te stellen.

## *Twee elites*

De culturele positie van onderwijsgevenden in de samenleving is om verschillende redenen interessant. In de eerste plaats worden onderwijsgevenden stevast genoemd als hét voorbeeld van een culturele elite. Sociologisch onderzoek laat zien dat de beroepen in de samenleving op twee niet geheel samenvallende ladders gerangschikt kunnen worden, een ladder die gebaseerd is op de culturele hulpbronnen die mensen hebben en een ladder gebaseerd op hun economische hulpbronnen. Kennis is het prototype van een culturele hulpbron, geld het prototype van een economische hulpbron. Onderzoek heeft beroepen gerangordend naar het opleidingsniveau en het inkomensniveau en daaruit blijkt dat er met name aan de bovenkant van de maatschappelijke geleding veel beroepen zijn die slechts op één van beide dimensies hoog scoren (Bourdieu 1979; Ganzeboom, De Graaf & Kalmijn 1987; Ganzeboom 1988; De Graaf & Kalmijn 2001; Kraaykamp 2002). Men spreekt daarom ook wel over twee verschillende elites, een culturele elite en een economische elite. Managers zijn het duidelijkste voorbeeld van een economische elite en onderwijsgevenden het duidelijkste voorbeeld van een culturele elite. De elites vallen soms ook samen; artsen zijn daarvan een goed voorbeeld.

## *Leefstijl*

Hoewel weinig mensen zullen bestrijden dat onderwijsgevenden tot de culturele elite behoren, is er in feite betrekkelijk weinig onderzoek naar de leefstijl van deze beroepsgroep.

Het is algemeen bekend dat onderwijsgegenden veel opleiding en een gemiddeld hoog niveau van algemene ontwikkeling hebben, en het is ook bekend dat onderwijsgegenden relatief weinig inkomen ontvangen, zeker in het basisonderwijs en het lager en middelbaar beroepsonderwijs. Hoe de structurele positie van onderwijsgegenden zich vertaalt in hun leefstijl is echter niet erg duidelijk. In zijn klassieke enquêteonderzoek naar leefstijlen in Frankrijk – nu al weer zo'n veertig jaar oud – besteedde Bourdieu veel aandacht aan onderwijsgegenden en bracht hen zelfs onder in een aparte beroepsklasse (Bourdieu 1979). Een Nederlandse, en ook al wat oudere studie liet zien dat onderwijzers meer deelnemen aan hogere culturele uitgaansactiviteiten, maar wat betreft duurdere materiële consumptie zich niet in gunstige of ongunstige zin onderscheidde van beroepen met een even hoog prestige (Kalmijn 1987). Recente studies zijn er echter niet en er is weinig bekend over de vraag of het onderwijsberoep over de tijd meer of minder exclusief is geworden.

### *Onderwijskansen*

In de tweede plaats spelen onderwijsgegenden een centrale rol in de sociale reproductie van onderwijskansen. Het is bekend dat kinderen uit lagere sociale milieus het wat betreft hun schoolprestaties gemiddeld minder goed doen op school dan kinderen uit hogere sociale milieus (De Graaf & Ganzeboom 1993; Dronkers & Ultee 1995). Dit verband is in de afgelopen jaren wel afgenomen, maar de culturele hulpbronnen in het ouderlijk milieu spelen nog steeds een rol. Als kinderen van huis uit veel cultureel kapitaal meekrijgen, zoals bekendheid met literatuur en interesse in kunst, dan zijn hun schoolprestaties hoger en is de kans groter dat ze een hoog onderwijsniveau bereiken (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000). Dit is een betrekkelijk opmerkelijk verband omdat men in eerste instantie zou verwachten dat vooral cognitieve factoren een rol spelen – wellicht in combinatie met financiële barrières – en niet zoiets als interesse in kunst of muziek. Dat er toch een invloed uitgaat van culturele belangstelling, ook na controle voor eerder gemeten intelligentie (DiMaggio 1982), wordt vaak verklaard door selectieprocessen. Kinderen die van huis uit weinig cultureel kapitaal hebben, zouden zich minder goed thuis voelen op school en zouden bovendien door onderwijsgegenden worden achtergesteld. Er zou dan een zogeheten mismatch zijn tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur en dat zou nadelig uitwerken op de onderwijsloopbaan (Bourdieu & Passeron 1979).

### *Bijrol*

Een belangrijke assumptie in deze redenering is dat onderwijsgegenden zelf veel cultureel kapitaal hebben: pas dan is er immers sprake van een mismatch tussen thuis- en schoolklimaat. Deze assumptie is echter betrekkelijk weinig onderzocht. In theorieën over sociale

reproductie wordt uitgebreid ingegaan op ouders en kinderen en in sociaal-wetenschappelijke surveys wordt van beide partijen meestal een reeks van relevante kenmerken in kaart gebracht. Daarnaast bestaat er veel onderzoek waarin men kenmerken van scholen in de analyse van onderwijskansen betreft, maar nergens wordt expliciet de persoon van de onderwijzer of leraar in het theoretische en empirische model betrokken. Vanuit theorieën over sociale reproductie ontstaat onderwijsongelijkheid in een interactie tussen drie partijen – leerling, ouder, docent – maar de docent speelt in het onderzoek niet meer dan een bijrol. Onderzoek naar onderwijsgegenden is het meest interessant als gegevens over docenten gekoppeld worden aan gegevens over ouders en kinderen, maar ook een zelfstandige analyse van onderwijsgegenden is gezien de huidige stand van kennis van belang.

#### *Voorbeeldfunctie*

Ten derde kan men wijzen op de voorbeeldfunctie die onderwijsgegenden in de samenleving hebben. Enerzijds zou men kunnen zeggen dat het goed is als onderwijsgegenden veel deelnemen aan de hogere vormen van cultuur; daarmee kweken zij immers ook de belangstelling voor cultuur bij toekomstige generaties. Verondersteld dat men deelname aan cultuur van intrinsiek belang vindt voor een samenleving, dan is een culturele vrijetijdsbesteding of culturele interesse bij onderwijsgegenden dus positief. Hiertegenover staat de negatieve visie van de eerdergenoemde reproductietheorie waarin de culturele positie van onderwijsgegenden juist wordt beschouwd als iets dat milieuselectie in de hand werkt. Dat onderwijsgegenden een culturele elite vormen kan dus ook ongewenste neveneffecten hebben. In deze visie benadrukt men niet alleen het selectieproces, maar is men tevens negatiever over de voorbeeldfunctie van onderwijsgegenden. Culturele stimulering door docenten zou vooral werken bij leerlingen die via hun ouders al belangstelling voor cultuur hebben ontwikkeld en zou in die zin weinig zelfstandig bijdragen aan de culturele interesse van toekomstige generaties (Bourdieu & Passeron 1979). Recent Nederlands onderzoek biedt overigens inconsistente evidentie voor deze cultivatiehypothese, maar evidentie voor culturele selectieprocessen is wel eenduidig (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000; Nagel & Ganzeboom 2002).

#### *Pessimistische vermoedens*

Centraal in deze bijdrage staat de vraag naar trends. Hebben onderwijsgegenden nog steeds een culturele voorhoedefunctie of is hun culturele status gedaald? In de publieke opinie zijn hierover pessimistische vermoedens te horen. In het algemeen wordt gedacht dat het culturele niveau van onderwijsgegenden in de loop der tijd is gedaald. Heel precies zijn die verwachtingen overigens niet en het gaat hier meer om een vermoeden dan om een goed

beredeneerde hypothese. Doel van deze bijdrage is niet om betere hypothesen te formuleren, maar vooral om deze pessimistische vermoedens te toetsen. Is er echt sprake van een culturele daling of niet?

### *Prestige*

Hoewel er in deze bijdrage geen theoretische doelen worden nagestreefd, kunnen we toch een paar van de argumenten onder de loep nemen. In de eerste plaats zou het prestige van het beroep zijn gedaald. Vroeger keken de mensen op tegen de onderwijzer en was er een relatief grote sociale afstand tussen ouders en leerlingen aan de ene en onderwijsgeevenden aan de andere kant. De sociale afstand is verkleind, de omgangsvormen zijn informeler geworden, en het aanzien zou nu lager zijn dan voorheen. Direct bewijs voor deze daling is er trouwens niet omdat de laatste beroepsprestigeladder alweer dateert van 1982 (Sixma & Ultee 1983). In de periode daarvoor is er wel onderzoek en daaruit blijkt dat het prestige van de onderwijzer en leraar niet veel was gedaald ten opzichte van 1953 (Kalmijn 1987). Gesteld dat er in de meer recente periode wel een daling is, dan rijst vervolgens de vraag hoe deze zal doorwerken in de leefstijl van onderwijsgeevenden. Eén argument is dat daling van prestige leidt tot een verandering in selectie. Meer precies gezegd: het soort mensen dat zich aangetrokken voelt tot het beroep zou zijn veranderd, en wel zo dat het studie- of intelligentieniveau van de groep die het beroep instroomt als geheel zou zijn gedaald. Vroeger was onderwijsgevende een eliteberoep en voelde de beste studenten zich ertoe aangetrokken, tegenwoordig is het een doorsnee beroep en voelt de doorsnee student zich ertoe aangetrokken. Deze verandering in selectie zou ook kunnen leiden tot een gedaald cultureel niveau, maar zeker is dat niet, want er is immers geen een-op-een relatie tussen studieniveau en cultureel niveau (Nagel & Ganzeboom 2002).

### *Stijgingskanaal*

Een tweede ontwikkeling is dat het beroep waarschijnlijk minder een stijgingskanaal is dan het vroeger was. Ten aanzien van processen van sociale mobiliteit geldt dat de onderwijzer een bijzondere positie heeft ingenomen. In het verleden is dikwijls gesteld dat beroepen zoals leraar en onderwijzer voor mensen uit lagere sociale milieus een belangrijke mogelijkheid boden om vooruit te komen ten opzichte van het ouderlijk milieu. In relatief oud Nederlands onderzoek (Kuiper 1958) naar de sociale herkomst van de leraar wordt deze stelling duidelijk ondersteund. Leraren zijn vaker afkomstig uit arbeidersmilieus dan vergelijkbare beroepsbeoefenaren, zoals ingenieurs, economen en vrijeberoepsbeoefenaren. Of dat nu nog zo is, is niet duidelijk, maar men zou verwachten dat het onderwijs tegenwoordig minder als stijgingskanaal fungeert dan vroeger. De samenleving als geheel is immers

opener geworden (Dronkers & Ultee 1995) en dat zou ertoe leiden dat talent uit de lagere milieus nu een heel scala van beroepsperspectieven heeft. De instroom in het onderwijsberoep zou gemiddeld dan minder selectief kunnen zijn geworden. De gevolgen daarvan voor de culturele positie zijn overigens niet helemaal duidelijk. Afnemende sociale stijging in het beroep kan ook een opwaarts effect hebben gehad op de cultuurdeelname. Uit onderzoek blijkt immers dat mensen wiens ouders een hogere sociaal-economische status hebben meer deelnemen aan cultuur, ook na rekening te hebben gehouden met de invloed van het eigen onderwijs- en beroepsniveau (Ganzeboom 1989). Als onderwijsgeevenden tegenwoordig minder vaak uit de lagere milieus afkomstig zijn, zal het zelfstandige effect van het ouderlijk milieu kunnen leiden tot een toename in de cultuurdeelname van onderwijsgeevenden.

### *Vrouwen*

Een derde belangrijke ontwikkeling is dat het beroep vrouwelijker is geworden. Het percentage vrouwen in de onderwijssector is altijd al hoog geweest en die oververtegenwoordiging is de laatste jaren toegenomen. Uit de gegevens die in dit artikel worden geanalyseerd blijkt dat het percentage vrouwen onder onderwijsgeevenden is toegenomen van 42 procent in 1983 tot 67 procent in 1999. Deze ontwikkeling is wellicht nadelig geweest voor het aanzien van het beroep, zoals de Wet van Sullerot suggereert (Hooghiemstra & Niphuis-Nell 1993), maar voor het culturele niveau is dat minder het geval. Vrouwen bezoeken gemiddeld wat vaker de traditionele culturele instellingen, ze scoren hoger wat betreft kunstzinnige activiteiten en hebben helemaal een grote voorsprong bij het lezen van boeken (Kraaykamp, Van der Lippe & Verhoeff 1996; De Haan & Knulst 2000). Het toegenomen aandeel vrouwen kan direct leiden tot een stijging van het culturele niveau van onderwijsgeevenden en laat zien dat het verstandig is om trends voor mannen en vrouwen afzonderlijk te bekijken.

### **Data en metingen**

In dit artikel worden gegevens geanalyseerd uit vijf grootschalige en landelijk representatieve surveys onder de Nederlandse bevolking. Het gaat hier om het Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek dat sinds 1983 elke vier jaar in opdracht van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) is uitgevoerd. Ik gebruik de jaargangen 1983, 1987, 1991, 1995 en 1999. De surveys bevatten vrijwel identieke vragen over cultuur en de achtergrond van de respondent. Sinds jaar en dag zijn deze surveys gebruikt door het SCP om de cultuurdeelname van de Nederlandse bevolking in kaart te brengen (Breedveld e.a. 2001).



De beroepscode in de gegevens zijn niet in alle jaren even gedetailleerd zodat ik me moet richten op de groep onderwijsgevenden als geheel, ongeacht het type onderwijs waarin men werkt. In de categorie die ik hanteer zitten ook nog wat randberoepen, bijvoorbeeld de onderwijsinspecteur, maar het gaat daarbij om kleine aantallen. In de latere survey-jaren bestaat overigens wel de mogelijkheid om nadere beroepsuitsplitsingen te maken. Per survey deden er ongeveer 400 onderwijsgevenden mee aan het onderzoek zodat ik analyses kan doen voor bijna tweeduizend onderwijsgevenden. Merk op dat het hier steeds gaat over personen die op het moment van survey in het onderwijsberoep werkzaam waren.

Om cultuurdeelname te meten maak ik gebruik van een groot aantal vragen.

- De eerste tien hebben betrekking op cultureel uitgaan (passieve deelname).  
Bent u in de afgelopen twaalf maanden wel eens naar:
  - toneelvoorstellingen geweest?
  - toneelvoorstellingen van beroepsgezelschappen geweest?
  - cabaret geweest?
  - een concert van klassieke muziek geweest?
  - de opera of operette geweest?
  - een balletvoorstelling van een beroepsgezelschap geweest?
  - een (panto)mime uitvoering geweest?
  - een filmhuis/kijkhuis geweest?
  - een galerie geweest (een plaats waar men kunstvoorwerpen kan bekijken en kopen)?
  - een museum geweest?
  - bezienswaardige gebouwen (zoals kastelen), dorpen en stadsdelen geweest?
- Drie vragen hebben betrekking op lezen.
  - Hoe lang is het geleden dat u een boek hebt gelezen?
  - Koopt u wel eens boeken om zelf te lezen?
  - Bent u lid of ingeschreven bij een bibliotheek?
- De laatste vijf vragen hebben betrekking op kunstzinnige activiteiten (actieve deelname).  
Wilt u voor iedere activiteit aangeven of u deze in de afgelopen twaalf maanden in uw vrije tijd (dus buiten werk- of schooltijd) wel of niet heeft gedaan?
  - Tekenen, schilderen, grafisch werk.
  - Beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken.
  - Werken met textiel, wandkleden maken, weven.
  - Zingen.
  - Bescapelen van een muziekinstrument.

Bij alle vragen (met uitzondering van de vragen over lezen) is eerst gevraagd of men in de afgelopen twaalf maanden heeft deelgenomen en is vervolgens gevraagd hoe vaak men deelneemt. Ik richt me alleen op het onderscheid tussen wel of niet deelnemen in de afgelopen twaalf maanden. Bij het lezen van boeken gaat het over lezen in de afgelopen maand en bij het kopen van boeken over de vraag of men wel eens boeken koopt. Als samenvattende maat kies ik het aantal culturele activiteiten dat men doet. De index loopt van 0 tot 18 en is scheef verdeeld. Veel mensen nemen nergens aan deel en hoe meer activiteiten, hoe kleiner de groep. Het gemiddelde aantal activiteiten is 3.6 en de standaarddeviatie is 3.0. Naast de index presenteer ik waar het relevant is nog de bevindingen per vraag.

### **Onderwijsgeevenden met anderen vergeleken**

Als we de cultuurdeelname van onderwijsgeevenden bestuderen kunnen we verschillende vergelijkingsgroepen kiezen. In de eerste plaats kunnen we onderwijsgeevenden vergelijken met de samenleving als geheel. Zo'n analyse is vooral interessant om te laten zien in welke mate de beroepsgroep zich in culturele zin onderscheidt. Is het culturele niveau van onderwijsgeevenden te kenmerken als elitair, of is de afstand ten opzichte van de rest van de samenleving niet zo groot? In de tweede plaats kunnen we onderwijsgeevenden vergelijken met andere hoogopgeleide leden van de samenleving. De meeste onderwijsgeevenden hebben immers zelf een hbo- of wo-diploma en het onderwijsniveau is de belangrijkste determinant van de deelname aan hogere cultuur (Ganzeboom 1989). Als we vergelijken met andere hoger opgeleiden, zijn onderwijsgeevenden dan ook nog cultureel actiever? Deze vergelijking geeft een antwoord op de vraag of onderwijsgeevenden een culturele voorhoedefunctie hebben in de samenleving.

Welke vergelijkingsgroep we ook kiezen, we dienen altijd rekening te houden met sociaal-demografische verschillen tussen onderwijsgeevenden enerzijds, en de onderzochte vergelijkingsgroep anderzijds. Hierbij kan men met name denken aan factoren zoals leeftijd, geslacht, burgerlijke staat, en de stedelijkheid van de woonplaats. Zoals tabel 1 laat zien zijn er nogal wat verschillen in dit opzicht tussen onderwijsgeevenden en de rest van de samenleving.

Tabel 1

Basiskenmerken van onderwijsgeevenden en niet-onderwijsgeevenden; gemiddelden en percentages

	Onderwijsgeevenden	Niet-onderwijsgeevenden (allen)	Niet-onderwijsgeevenden (werkenden)
Gemiddelde leeftijd	41.7	40.4	37.8
Percentage vrouw	52.4	50.5	35.4
Uren betaalde arbeid	25.4	21.1	27.6
Percentage alleenstaand	12.6	9.9	9.1
Percentage met kinderen	58.7	59.6	61.4
Urbanisatiegraad (percentiel)	51.4	49.9	49.2
Opleidingsverdeling:			
Lager	2.8	43.9	35.9
Mavo/havo	4.0	20.1	18.7
Mbo	9.8	21.5	26.7
Hbo	63.7	10.1	12.7
Wo	19.6	4.3	6.1

Bron: Eigen analyses van gepoolde data uit AVO83, AVO87, AVO91, AVO95, AVO99.

Noot: Percentielscore geeft het percentage personen dat lager scoort dan de gemiddelde docent.

Wat is nu de positie van onderwijsgeevenden? In tabel 2 (zie p. 58) laat ik het gemiddeld aantal activiteiten zien voor onderwijsgeevenden en voor de rest van de bevolking. Voor de bevolking als geheel is het gemiddelde 3.5, voor onderwijsgeevenden is het 3 punten hoger, bijna twee keer zo hoog dus. In de tweede vergelijking bekijk ik opnieuw de gemiddelden, maar nu in de veronderstelling dat de vergelijkingsgroepen in allerlei andere opzichten aan elkaar gelijk zijn. Om dit gedachte-experiment uit te voeren verricht ik een multivariate regressieanalyse waarbij gecontroleerd wordt voor de invloed van leeftijd, sekse, de arbeidsdeelname, het hebben van thuiswonende kinderen, alleenstaand zijn, en de stedelijkheid van de woonlocatie. Het gemiddelde van de vergelijkingsgroep is berekend voor werkenden (alle onderwijsgeevenden in de analyses werken immers ook). Als we controleren voor deze verschillen tussen de groepen wordt de voorsprong wat kleiner, maar niet veel kleiner (tabel 2).

Hebben onderwijsgeevenden ook een voorsprong ten opzichte van andere hoger opgeleiden? In de derde vergelijking beperk ik de steekproef tot mensen met een hbo- of wo-diploma. Bij deze vergelijking vallen overigens ook nog wat onderwijsgeevenden af, niet alle onderwijsgeevenden hebben immers een hbo- of wo-diploma (tabel 1). De voorsprong van onderwijsgeevenden is nu kleiner geworden, namelijk minder dan 1 punt. Het basismiddelde is hoger geworden, zodat ook in relatieve zin het verschil kleiner is. Hierbij is wel constant gehouden op de invloed van andere sociaal-demografische kenmerken.

Tabel 2  
Gemiddeld aantal soorten culturele activiteiten van onderwijsgevenden en niet-onderwijsgevenden

	Onderwijsgevenden	Overigen	Vershil	T-toets	N
Geobserveerd gemiddelde	6.5	3.5	3.0	45.4*	47,025
Geobserveerde standaarddeviatie	3.2	2.9	0.3	34.6*	47,025
Gecorrigeerd voor verschillen in samenstelling van groepen	6.8	3.9	2.9	44.3*	47,025
Gecorrigeerd en vergeleken met overig hbo/wo	7.0	6.2	0.8	9.1*	8,196
Idem, alleen onderwijsgevenden basisonderwijs	6.9	6.3	0.5	3.7*	3,687
Idem, alleen onderwijsgevenden middelbaar en hoger onderwijs	7.2	6.3	0.9	3.8*	3,687

Bron: Eigen analyses van gepoolde data uit AVO83, AVO87, AVO91, AVO95, AVO99.

Noot: Correcties op basis van leeftijd, geslacht, niet-werkend, alleenstaand, kinderen thuis en stedelijkheid.

Gemiddelden berekend voor werkenden die gehuwd zijn zonder kinderen en op de overige variabelen gemiddeld scoren. Bij uitsplitsing naar soorten onderwijsgevenden is alleen informatie beschikbaar vanaf 1995. Toets op verschil in standaarddeviaties is een F-toets.

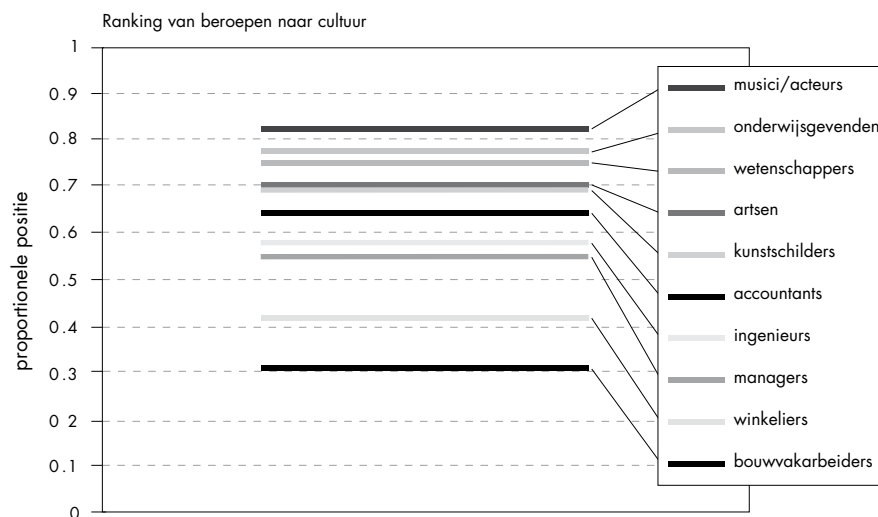
\* Significant bij een overschrijdingswaarde van 5 procent.

De vraag is nu hoe groot die voorsprong precies is. Daarvoor kunnen we de culturele index tot proportionele scores transformeren die lopen van 0 tot 1, waarbij de score aangeeft hoeveel personen er lager scoren (uitgedrukt in proporties). Je ziet dan dat onderwijsgevenden redelijk hoog in de rangordering staan, op plaats .77. In cultureel opzicht hebben zij dus 77 procent van de bevolking onder zich. We kunnen vervolgens ook vergelijken met een aantal andere hogere en lagere culturele en economische beroepen. Deze vergelijkingen staan in figuur 1 weergegeven. De figuur laat opnieuw zien hoe hoog de positie van onderwijsgevenden in feite is. De groep onderwijsgevenden staat op positie .77 terwijl een lagere beroepsgroep als bouwvakarbeiders bijvoorbeeld op positie .31 staat – een groot verschil. Ook als we met hogere beroepen vergelijken, springen onderwijsgevenden eruit. Ze staan hoger dan vrijwel alle andere hogere economische beroepen (accountants,

ingenieurs, managers), en ze kunnen zich goed meten met andere hogere culturele beroepen. Weliswaar staan onderwijsgevenden gelijk met wetenschappers, maar kunstschilders staan weer wat lager. Dat uitvoerend kunstenaars de rangordening aanvoeren, is niet verrassend, maar ook zij staan niet echt veel hoger dan onderwijsgevenden.

**Figuur 1**

Relatieve posities op de culturele index van enkele beroepsgroepen



Een volgende vraag is in welke mate er sprake is van differentiatie binnen de groep onderwijsgevenden. In de latere jaargangen van het onderzoek hebben we betere beroepsinformatie en kunnen we vergelijkingen maken tussen leerkrachten in het basisonderwijs en leraren in het middelbaar (en deels hoger) onderwijs. De resultaten daarvan zijn eveneens in tabel 2 opgenomen. De tabel laat zien dat leraren een hogere positie hebben dan onderwijzers, maar erg groot is het verschil niet. Het verschil leraar-onderwijzer is bovendien statistisch niet significant ( $T=1.4$ ).

Een ander belangrijk onderscheid is dat tussen het behaalde diploma. Ongeveer 20 procent van de onderwijsgevenden heeft een wo-diploma en 64 procent een hbo-diploma. Als we deze twee groepen vergelijken met de rest van de hbo- respectievelijk wo-opgeleiden, is het tevens van belang te kijken naar een andere belangrijke bron van differentiatie, namelijk het geslacht. In tabel 3 (zie p. 60) laat ik de gemiddelden zien voor de hbo- en de wo-groep en ik splits deze ook uit naar geslacht.

Tabel 3

Gemiddeld aantal soorten culturele activiteiten van onderwijsgeevenden en niet-onderwijsgeevenden naar behaald onderwijsniveau en geslacht, gecorrigeerd voor verschillen in samenstelling tussen groepen

	Onderwijsgeevenden	Overigen	Verschil	T-toets	N
Hoger beroepsonderwijs	6.8	6.0	0.8	8.3*	5,845
Universitair onderwijs	7.4	6.6	0.7	4.4*	2,351
Mannen, hoger beroepsonderwijs	6.3	5.2	1.1	8.4*	3,275
Vrouwen, hoger beroepsonderwijs	7.3	6.9	0.5	3.5*	2,570
Mannen, universitair onderwijs	6.9	6.1	0.7	3.7*	1,649
Vrouwen, universitair onderwijs	7.9	7.2	0.7	2.3*	702

Bron: Eigen analyses van gepoolde data uit AVO83, AVO87, AVO91, AVO95, AVO99.

Noot: Correcties op basis van leeftijd, geslacht, niet-werkend, alleenstaand, kinderen thuis en stedelijkheid. Gemiddelden berekend voor werkenden die gehuwd zijn zonder kinderen en op de overige variabelen gemiddeld scoren.

\* Significant bij een overschrijdingswaarde van 5 procent.

Uit tabel 3 blijkt in de eerste plaats dat de culturele voorsprong van onderwijsgeevenden nauwelijks verschilt tussen de hbo- en de wo-groep. Het verschil tussen deze twee verschillen is statistisch niet significant ( $T=1.3$ ). Verder zien we dat vrouwen meer aan cultuur deelnemen dan mannen, maar dat geldt zowel voor docenten als voor niet-docenten. In zijn algemeenheid is de voorsprong van docenten bij mannen en vrouwen gelijk ( $T=0.3$ ). Als we echter binnen de hbo- en de wo-groepen kijken, zien we wel een verschil. Onder universitair opgeleiden is de voorsprong van mannelijke docenten gelijk aan die van vrouwelijke docenten ( $T=1.3$ ), maar onder hbo-opgeleiden is de voorsprong van mannelijke docenten significant groter dan die van vrouwelijke docenten ( $T=2.7$ ). Omdat mannen minder aan cultuur deelnemen dan vrouwen, is dit in relatieve zin nog sterker het geval. Vrouwelijke onderwijsgeevenden zijn weliswaar actiever dan mannelijke onderwijsgeevenden, maar ten opzichte van hun soortgenoten vormen mannelijke onderwijsgeevenden meer een elite.

Tot slot van dit eerste deel kijk ik naar de items afzonderlijk. Is de voorsprong van onderwijsgeevenden bij alle culturele items terug te zien, of springen er bepaalde activiteiten uit?

Tabel 4

Verschillen in deelname tussen onderwijsgeevenden en niet-onderwijsgeevenden per activiteit. Ratio van kansverhoudingen na correctie voor verschillen in samenstelling tussen groepen en vergeleken met andere personen met een hbo/wo-diploma

In afgelopen 12 maanden geweest naar:	Ratio van kansverhoudingen	Waldtoets
Toneelvoorstellingen	1.31	20.9*
Toneelvoorstellingen van beroepsgezelschappen	1.27	14.9*
Cabaret	1.07	1.0
Concert van klassieke muziek geweest	1.11	2.8
Balletvoorstelling van een beroepsgezelschap	1.34	10.2*
(Panto)mimeuitvoering	1.45	4.5*
Filmhuis/kijkhuis	1.29	8.8*
Galerie (plaats om kunst te kijken of te kopen)	1.09	2.1
Museum	1.44	34.5*
Bezienswaardige gebouwen, dorpen en stadsdelen	1.40	23.8*
Boek gelezen (afgelopen maand)	1.35	15.6*
Boeken kopen om zelf te lezen (wel eens)	1.25	6.9*
Lid van bibliotheek	1.52	49.6*
Tekenen, schilderen, grafisch werk (in vrije tijd)	1.20	6.5*
Beeldhouwen, boetseren e.d. (in vrije tijd)	1.35	7.0*
Zingen	1.64	47.1*
Bespelen muziekinstrument	1.47	35.7*
Toneel, mime, volksdans, ballet	1.50	16.3*

Bron: Eigen analyses van gepoolde data uit AVO83, AVO87, AVO91, AVO95, AVO99.

Noot: Kansverhouding van onderwijsgeevenden gedeeld door kansverhouding van niet-onderwijsgeevenden.

Kansverhouding is de kans om deel te nemen gedeeld door de kans om niet deel te nemen ('odds'). Correcties op basis van leeftijd, geslacht, niet-werkend, alleenstaand, kinderen thuis en stedelijkheid. Gemiddelden berekend voor werkenden die gehuwd zijn zonder kinderen en op de overige variabelen gemiddeld scoren. Toets is afkomstig uit logistisch regressiemodel.

\* Significant bij een overschrijdingswaarde van 5 procent.

N = 8,196 met kleine verschillen tussen items door ontbrekende waarden.

In tabel 4 presenteer ik zogeheten odds ratios per activiteit waarbij de vergelijkingsgroep steeds bestaat uit overig hbo/wo en waarbij gecontroleerd wordt voor verschillen in sociaal-demografische samenstelling. De odds ratio is een aantrekkelijke maat om verschillen in deelname tussen twee groepen te berekenen. De maat is gedefinieerd als:

$$\frac{\text{kans van docenten om deel te nemen/kans van docenten om niet deel te nemen}}{\text{kans van niet-docenten om deel te nemen/kans van niet-docenten om niet deel te nemen}}$$

Ratio's hoger dan 1 laten zien dat docenten meer deelnemen. Tabel 4 toont dat vijftien van de achttien verschillen statistisch significant zijn en in het voordeel van onderwijsgeevenden. Bij de actieve vormen van deelname lijken de verschillen wat groter dan bij de uitgaansactiviteiten. Met name zijn de verschillen groot bij zingen, een muziekinstrument bespelen, en

toneel spelen, de uitvoerende kunsten dus. Dit sluit overigens mooi aan op een klassieke hypothese over de vrije tijd: mensen zijn geneigd dingen te doen in de vrije tijd die aansluiten op de vaardigheden die men in het beroep ontwikkelt (Wippler 1968). Tussen het voor de klas staan en het optreden voor een publiek bestaan immers nogal wat overeenkomsten. Het is overigens niet uit te sluiten dat men deze dingen doet in het kader van buitenschoolse activiteiten, maar in het onderzoek werd uitdrukkelijk aangegeven dat het om de vrije tijd ging, en niet om wat er op het werk gebeurt. De voorsprong van onderwijsgeevenden is ook groot bij uitgaansactiviteiten, en met name bij museumbezoek en het bekijken van monumenten. De vragen over lezen laten weer grotere verschillen zien dan de uitgaansvragen. De kansverhouding om een boek in de afgelopen maand te lezen is 35 procent hoger bij onderwijsgeevenden dan bij andere hoger opgeleiden.

### **Trends bij onderwijsgeevenden en anderen**

Met de gegevens kunnen trends op twee manieren worden vastgesteld. Ten eerste kan men onderwijsgeevenden in opeenvolgende surveys met de rest van de samenleving vergelijken. Dit geeft een beeld van zogeheten periode-effecten. De periode is echter niet zo lang – 16 jaar – en veel van de onderwijsgeevenden in het ene jaar zullen ook weer meedoen op het volgende meetmoment. Omdat veel van de theoretische verwachtingen gaan over de instroom in het beroep zal men met een vergelijking van survey-jaren wellicht niet erg grote verschuivingen te zien krijgen. De groep als geheel verandert immers langzaam. Om iets meer van de instroom te zien te krijgen, beperk ik me tot de wat jongere onderwijsgeevenden als ik vergelijkingen maak tussen survey-jaren. Idealiter zou de leeftijdsgrens vrij laag worden gesteld, maar dan blijven er te weinig eenheden over voor een betrouwbare analyse. Als compromis is gekozen voor onderwijsgeevenden jonger dan 40 jaar.

Ten tweede kan men onderwijsgeevenden in verschillende geboortecohorten met elkaar vergelijken. Dit geeft een beeld van cohorteffecten. De tweede benadering laat veranderingen zien op de wat langere termijn, zo'n 45 jaar. Nadeel is dat leeftijdseffecten de trends kunnen verstoren: de cultuurdeelname van oudere onderwijsgeevenden nu is immers niet gelijk aan die van diezelfde onderwijsgeevenden toen ze jong waren. Ook uitval uit het beroep naarmate men ouder wordt kan hier een rol spelen. In theorie is het mogelijk om voor de invloed van leeftijd te controleren – de correlatie tussen leeftijd en geboortecohort is immers niet perfect omdat we surveys in meerdere jaren hebben – maar in de praktijk is dat toch lastig, zeker als we ons alleen richten op de relatief kleine steekproef van docenten. We zullen er dus rekening mee moeten houden dat een deel van de verschillen tussen geboortecohorten ook aan leeftijdseffecten te wijten kan zijn.

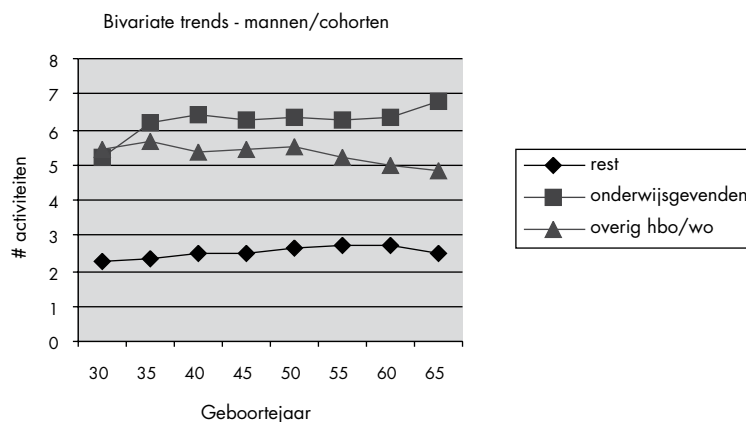


In dit artikel zal ik trendvergelijkingen op beide manieren maken. Trends worden voor mannen en vrouwen afzonderlijk bepaald, met name omdat het percentage vrouwen sterk is toegenomen in het beroep. Verder maak ik zowel vergelijkingen tussen onderwijsgevenden en de rest van de bevolking, als vergelijkingen binnen de hoger opgeleide delen van de samenleving.

In figuur 2 presenteer ik het gemiddelde op de culturele index per geboortecohort voor drie groepen (mannen): onderwijsgevenden, andere hoger opgeleiden, en de rest van de samenleving. Uit deze figuur lijkt een interessante trend te destilleren. De cultuurdeelname van onderwijsgevenden stijgt licht terwijl de cultuurdeelname van andere hoger opgeleiden lijkt te dalen. Het verschil tussen deze twee groepen wordt dus groter in plaats van kleiner. Ten opzichte van de rest van de samenleving is het beeld minder duidelijk, maar hun deelname lijkt wel iets te stijgen.

Figuur 2

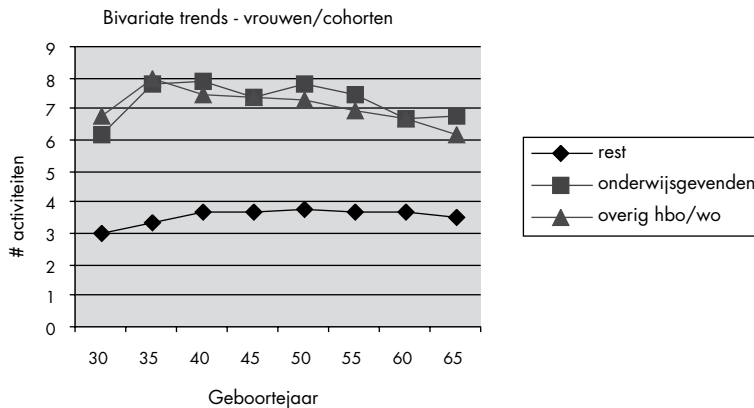
Trends in cultuurdeelname van mannen naar geboortecohort voor onderwijsgevenden en niet-onderwijsgevenden



Hoe zien de trends eruit voor vrouwen? In figuur 3 (zie p. 64) zien we een daling voor hoger opgeleiden, net als bij de mannen, maar de onderwijsgevenden zijn meegedaald. De lijnen lopen hier dus parallel. Ten opzichte van de rest van de samenleving lijkt er hier bovendien sprake van toenadering, maar erg duidelijk is dat niet.

Figuur 3

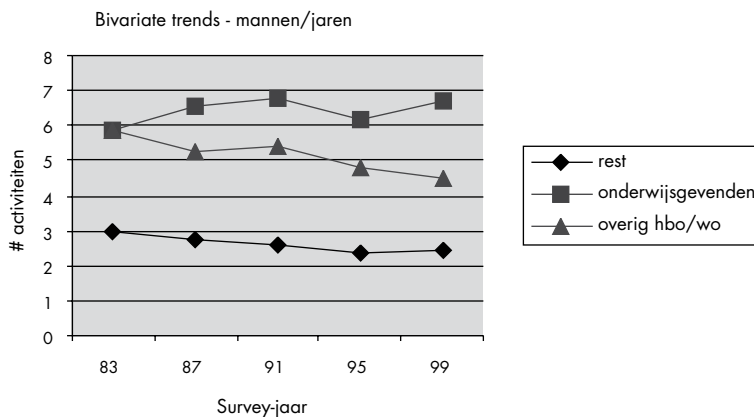
Trends in cultuurdeelname van vrouwen naar geboortjaar voor onderwijsgevenden en niet-onderwijsgevenden



Zien de veranderingen er anders uit als we ze per survey-jaar bekijken? Uit figuur 4 blijkt dat bij mannen de deelname van onderwijsgevenden vrijwel gelijk is gebleven. Bij andere hoogopgeleide mannen is de deelname echter gedaald. Ook de cultuurdeelname van de mannelijke bevolking als geheel lijkt te zijn gedaald. Opnieuw zien we bij mannen dus een aanwijzing voor groter wordende verschillen, althans, als we ze vergelijken met andere hoger opgeleiden.

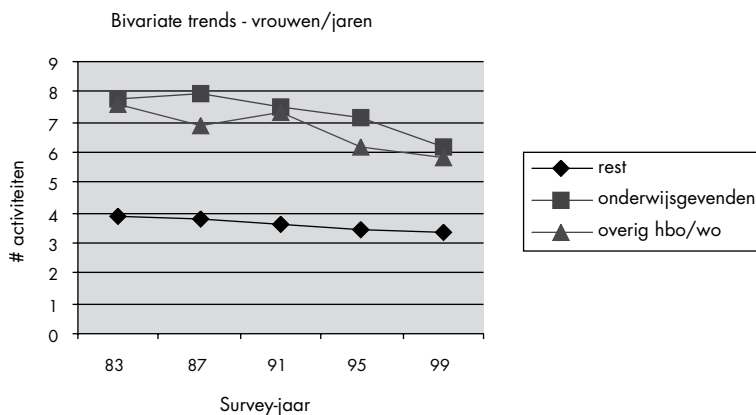
Figuur 4

Trends in cultuurdeelname van mannen naar jaar van survey voor onderwijsgevenden en niet-onderwijsgevenden



Figuur 5

Trends in cultuurdeelname van mannen naar jaar van survey voor onderwijsgevend en niet-onderwijsgevend



Bij vrouwen lopen de trends naar survey-jaar anders. Hier zien we een snellere daling voor onderwijsgevend dan voor de rest van de bevolking. Niettemin is de positie van onderwijsgevend ten opzichte van andere hoger opgeleiden niet gedaald. De lijnen lopen hier weer parallel.

Al deze resultaten zijn niet gecontroleerd voor andere relevante kenmerken, en dus ook niet voor veranderingen in de compositie van de bevolking over de tijd of over survey-jaren. Zo is het onderwijsniveau van de bevolking sterk toegenomen en dat heeft geleid tot een opwaartse druk op trends in de cultuurdeelname. Belangrijker nog is dat de plaatjes niet duidelijk aantonen of er sprake is van een trend. Er zit variatie rond de schattingen per jaar of cohort en we moeten dus statistisch toetsen of er wel trends bestaan. Nog belangrijker is dat we moeten toetsen of de trends tussen groepen verschillen. Kortom, we moeten een statistisch model toepassen op de trends, en dat is gedaan met een reeks van multivariate regressiemodellen. Het volgende model is geschat:

$$\text{INDEX} = b_0 + b_1 \times \text{TIJD} + b_2 \times \text{DOCENT} + b_3 \text{TIJD} \times \text{DOCENT} + b_4 \times \text{CONTROLE} + e$$

In dit model worden alle relevante sociaal-demografische kenmerken opgenomen teneinde de invloed van veranderingen in de compositie uit te schakelen ( $b_4$ ). Vervolgens wordt een lineaire variabele voor de tijd in het model opgenomen (cohort of survey-jaar). Deze variabele geeft de verandering per jaar aan en de T-toets vertelt ons of de lineaire verandering

significant afwijkt van 0 (b1). Deze verandering heeft betrekking op de referentiegroep van niet-docenten. Daarnaast wordt een interactievariabele opgenomen tussen docent en cohort of jaar. Het interactie-effect vertelt ons of de trend sterker of zwakker is voor docenten dan voor de referentiegroep (b3). Ook geeft deze interactie ons een toets op significantie. Deze modellen zijn vervolgens geschat voor de bevolking als geheel en voor een deelsteekproef van hoger opgeleiden. Het resultaat van deze berekeningen is te vinden in tabel 5.

Tabel 5

Geschatte lineaire trends in aantal soorten culturele activiteiten van onderwijsgevenden en niet-onderwijsgevenden en toets op trends en verschillen in trends

	Trend onderwijs- gevenden	T-toets	Trend overigen	T-toets	Verskil in trends	T-toets	N
Mannen op basis van geboortjaar:							
Allen	-.08	-.9	-.28	-8.8*	.20	2.3*	23,481
Hbo/wo	-.08	-.6	-.54	-6.7*	.46	3.9*	4,924
Vrouwen op basis van geboortjaar:							
Allen	-.37	-4.2*	-.26	7.6*	-.11	-1.3	24,017
Hbo/wo	-.57	-4.0*	-.86	8.0*	.29	2.4*	3,272
Mannen op basis van jaar van survey (leeftijd < 40):							
Allen	.09	.3	-.52	-12.4*	.61	2.3*	11,924
Hbo/wo	.14	.4	-.79	-7.0*	.93	2.7*	2,541
Vrouwen op basis van jaar van survey (leeftijd < 40):							
Allen	-.91	-4.3*	-.56	-12.5*	-.35	-1.6	12,297
Hbo/wo	-.89	-3.4*	-1.26	-9.3*	.37	1.3	2,053

Bron: Eigen analyses van gepoolde data uit AVO83, AVO87, AVO91, AVO95, AVO99.

Noot: Trends gecontroleerd voor veranderingen in de samenstelling van groepen naar leeftijd, geslacht, niet-werkend, alleenstaand, kinderen thuis en stedelijkheid. Bij trends voor allen is ook gecontroleerd voor het (gestegen) opleidingsniveau. Bij trends binnen hbo/wo is gecontroleerd voor veranderingen in het aandeel wo.

\* Significant bij een overschrijdingswaarde van 5 procent.

We kijken eerst naar de lineaire trends voor mannen, zoals vastgesteld op basis van een vergelijking tussen geboortejaren. Dat wil dus zeggen dat we hier oude en jonge mannen met elkaar vergelijken. Tabel 5 laat zien dat er na controle voor veranderingen in composi-

tie – waarvan veranderingen in onderwijsniveau hier het belangrijkste zijn – sprake is van een relatieve afname in de cultuurdeelname van de bevolking. Ook in de groep hoger opgeleide mannen is een significante afname te zien, waarbij hier ook weer wordt gecontroleerd voor het gestegen onderwijsniveau (hier het toegenomen aandeel universitair geschoolden). Opvallend is dat onder onderwijsgeevenden de trends niet significant zijn. Onderwijsgeevenden zijn dus niet minder deel gaan nemen aan culturele activiteiten. Omdat onderwijsgeevenden constant blijven en de andere groepen dalen is er sprake van divergentie. Vervolgens is statistisch getoetst of het verschil in de twee trends significant is. Dat blijkt het geval en daarom concluderen we dat er bij mannen sprake is van culturele divergentie tussen onderwijsgeevenden en de rest van de bevolking. Ook als we de vergelijking beperken tot hoger opgeleiden blijft de conclusie van divergentie overeind.

Op eenzelfde manier worden de vergelijkingen voor vrouwen gemaakt. De tweede vergelijking in tabel 5 laat zien dat vrouwen minder aan cultuur zijn gaan deelnemen over cohorten. Deze daling zien we zowel bij onderwijsgeevenden, bij andere hoger opgeleiden als bij de rest van de bevolking. Alle trends zijn bovendien statistisch significant. Benadrukt moet worden dat het hier gaat om trends na controle voor veranderingen in de samenstelling van de bevolking. Dit verklaart voor een belangrijk deel de dalende trends: de cultuurdeelname heeft het gestegen scholingsniveau niet kunnen bijbenen (Knulst 1992).

Belangrijker is echter het verschil in de trends. De daling is bij vrouwelijke onderwijsgeevenden ongeveer even sterk als bij de rest van de bevolking. Als we echter vergelijken met andere hoger opgeleiden, dan zien we dat de daling bij onderwijsgeevenden kleiner is. Hier is dus sprake van divergentie en de toets daarop is opnieuw significant. Ook bij vrouwen zijn onderwijsgeevenden en andere hoger opgeleiden wat betreft hun cultuurdeelname uit elkaar gegroeid.

De laatste twee vergelijkingen gebruiken survey-jaren als methode, maar komen opvallend genoeg tot globaal dezelfde conclusie. Er is een nettodaling in cultuurdeelname, zowel bij de bevolking als geheel als bij hoger opgeleiden, maar deze daling geldt niet (bij mannen) of minder sterk (bij vrouwen) voor onderwijsgeevenden. Het is met name in de vergelijking met andere hoger opgeleiden dat we een divergentie zien. De toetsen op divergentie zijn hier overigens alleen significant voor mannen.

Omdat de trends anders zijn dan oorspronkelijk werd verwacht, is het interessant om te zien bij welke items de trends zich voordoen. Het is mogelijk dat er een paar uitschieters zijn die de trend bepalen en dan is er door de bank genomen niet veel veranderd. Nadere analyses (hier niet gerapporteerd) laten echter zien dat er bij vrijwel alle items sprake is van divergentie. In ongeveer de helft van de gevallen is dat effect ook statistisch significant. Bij vrouwen zien we ook enkele significante effecten, maar deze zijn wat minder overtuigend.

gend. Er is evenmin sprake van een bepaald patroon: zowel bij uitgaan, bij lezen, als bij actieve deelname zien we significante verschillen in de trends.

### **Conclusies**

De eerste conclusie is het duidelijkst. Als we cultuur definiëren als de deelname aan culturele vrijetijdsactiviteiten zoals het bezoeken van een theater of museum en het zelf doen van kunstzinnige activiteiten, dan zijn onderwijsgevenden tegenwoordig nog steeds een culturele elite. Dit weersprekt algemeen gedeelde verwachtingen dat de cultuurdeelname van onderwijsgevenden zou zijn afgenomen in de afgelopen decennia.

De tweede conclusie is wat lastiger. De gegevens lijken niet alleen de hypothese te weerleggen, uit de bevindingen blijkt bij mannen en in mindere mate bij vrouwen zelfs het omgekeerde. Als we geboortecohorten vergelijken en deels ook survey-jaren, lijkt het zo te zijn dat de cultuurdeelname van onderwijsgevenden minder sterk daalt dan bij de bevolking als geheel, en ook minder sterk daalt dan bij andere hoger opgeleiden. De verschillen zijn niet erg groot, maar er lijkt wel enigszins sprake te zijn van divergentie. In relatieve zin zijn onderwijsgevenden (en met name mannelijke onderwijsgevenden) cultureel exclusiever geworden. Hoe kunnen we deze onverwachte exclusiveringstendens nu verklaren? Eerst zouden we moeten verklaren waarom er tegen de verwachting in geen convergentie is. Uitgangspunt van deze verklaring was dat er tegenwoordig een minder selectieve groep instroomt in het beroep dan vroeger. Vroeger waren het inderdaad mogelijk de meer talentvolle leerlingen en studenten die het onderwijs in gingen dan tegenwoordig. De vraag is echter of academische potentie, intelligentie, of leervermogen zich ook vertalen in cultuurdeelname. Er is wel een aanwijzing voor zo'n correlatie, maar deze correlatie is ook weer niet zo sterk. Het hoeft dus niet zo te zijn dat een daling van prestige zich vertaalt in een daling van culturele belangstelling.

Ten tweede moeten we verklaren waarom er eerder sprake lijkt te zijn van een toename, al is het dan in relatieve zin. Een mogelijke verklaring is dat de instroom ook in een ander opzicht selectiever is geworden. Met de mogelijke daling van aanzien en respect en met het dalende belang van het beroep als sociaal stijgingskanaal, rijst de vraag wat tegenwoordig nog wel de motieven zijn om het onderwijs in te gaan. Als statusmotieven nu minder een rol spelen, is het wellicht zo dat er nu meer selectie is op intrinsieke belangstelling voor het beroep. Meer intrinsieke belangstelling voor het beroep gaat samen met een toenemende aandacht voor de inhoud van het werk en dat heeft onder meer geleid tot wat wel een pedagogisering van het lerarenberoep is genoemd. Een dergelijke pedagogisering zou zich wellicht vertaald kunnen hebben in een sterkere in plaats van een zwakkere selectie op

culturele belangstelling. Dat de divergentie groter is bij mannen lijkt hiermee te kloppen. Vrouwen hadden waarschijnlijk altijd al een sterkere intrinsieke belangstelling voor het beroep, terwijl mannen zich vroeger ook lieten leiden door het maatschappelijk succes dat aan het beroep was verbonden. De mannen die tegenwoordig in het onderwijs gaan voelen zich waarschijnlijk meer om vakinhoudelijke redenen aangetrokken en dat zijn mogelijk tevens mannen die sowieso al een sterke belangstelling hebben voor cultuur. In die zin is de connectie tussen onderwijs en cultuur eerder sterker dan zwakker geworden.

## Literatuur

**Bourdieu, P.** (1979). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.

**Bourdieu, P. & J.C. Passeron** (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.

**Breedveld, K., A. van den Broek, J. de Haan, J. de Hart, F. Huysmans & D. Niggebrugge** (2001). *Trends in de tijd; Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordening*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**DiMaggio, P.** (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.

**Dronkers, J. & W.C. Ultee** (red.) (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.

**Ganzeboom, H.B.G.** (1988). *Leefstijlen in Nederland: een verkennende studie*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Ganzeboom, H.B.G.** (1989). *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

**Ganzeboom, H., P. de Graaf & M. Kalmijn** (1987). De culturele en de economische dimensie van beroepsstatus. *Mens & Maatschappij*, 62, 153-175.

**Graaf, N.D., P.M. de Graaf & G. Kraaykamp** (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 73, 92-111.

**Graaf, P. de & H. Ganzeboom** (1993). Family background and educational attainment in the Netherlands for the 1891-1960 birth cohorts. In Y. Shavit & H-P. Blossfeld (Ed.), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 75-99). Boulder: Westview Press.

**Graaf, P. M. de, & M. Kalmijn** (2001). Trends in the Intergenerational Transmission of Cultural and Economic Status. *Acta Sociologica*, 44, 51-66.

**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*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Hooghiemstra, B. J. T. & M. Niphuis-Nell** (1993). *Sociale atlas van de vrouw, Deel 2: arbeid, inkomen en faciliteiten om werken en zorg voor kinderen te combineren*. Rijswijk: Sociaal Cultureel Planbureau, cahier 97.

**Kalmijn, M.** (1987). De sociale positie van de onderwijzer: maatschappelijk aanzien, leefstijl en sociale herkomst van een beroepsgroep. *Jeugd en Samenleving*, 17, 675-689.

**Knulst, W.** (1992). Waarom blijft het cultureel rendement van een stijgend scholingsniveau achter bij de verwachtingen? P. Dekker & M. Konings-Van der Snoek (red.), *Sociale en culturele kennis*, Rijswijk: SCP.

**Kraaykamp, G.** (2002). Cumulative Advantages and Inequality in Lifestyle: A Dutch Description of Distinction in Taste. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, 121-143.

**Kuiper, G.** (1958). Verticale mobiliteit naar enige academische beroepen. In F. v. Heek (red.), *Sociale stijging en daling in Nederland, deel 1* (pp. 160-178). Leiden: Stenfert Kroese.

**Nagel, I. & H.B.G. Ganzeboom** (2002). Participation in Legitimate Culture: Family and School Effects from Adolescence to Adulthood. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, 102-120.

**Sixma, H. & W.C. Ultee** (1983). Een beroepsprestige-schaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens & Maatschappij*, 58, 260-382.

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





# Cultureel kapitaal en sociale reproductie

Cohorten tussen 1930 en 1975 vergeleken

*Nan Dirk de Graaf en Paul M. de Graaf*

## **Inleiding**

Nederlands onderzoek naar de intergenerationele overdracht van onderwijsongelijkheid heeft laten zien dat de culturele hulpbronnen van ouders aanmerkelijk belangrijker zijn dan hun economische hulpbronnen. Deze conclusie is gebaseerd op twee bevindingen. Ten eerste blijkt dat de opleiding van de ouders een aanzienlijk groter positief effect heeft op het onderwijssucces van kinderen dan de beroepsstatus van de ouders. De aanname hierbij is dat de opleiding van de ouders een grove maat is voor de culturele status en dat het beroep van de ouders de economische status van de ouders indiceert. Eveneens van belang in dit opzicht is dat de beroepsstatus van de ouders over de tijd een steeds minder sterke voorspeller is van het onderwijssucces van kinderen en voor recente cohorten zelfs niet meer substantieel is. De invloed van het ouderlijk opleidingsniveau is weliswaar ook afgenomen, maar deze invloed is nog steeds vrij groot (De Graaf & Ganzeboom 1990, 1993).

Ten tweede blijken meer verfijnde en directe metingen van de culturele en economische hulpbronnen tot dezelfde conclusies te leiden. Kinderen van ouders die cultureel actief zijn en vaak lezen, presteren beter op school dan kinderen van ouders die cultureel minder actief zijn (De Graaf 1986; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000). Gedetailleerde metingen van diverse economische hulpbronnen van de ouders leiden niet tot substantiële effecten van economische hulpbronnen. Klaarblijkelijk vormen de culturele hulpbronnen van ouders een belangrijke schakel in het mechanisme dat de overdracht van sociale herkomst op het bereikte opleidingsniveau van kinderen verklaart. Deze empirische bevinding komt overeen met de bekende cultureel-kapitaalhypothese van de Franse socioloog Pierre Bourdieu.

Bourdieu's theorie van het culturele kapitaal (Bourdieu & Passeron 1974; Bourdieu 1973) staat ook wel bekend als de culturele reproductietheorie. Deze theorie stelt dat vanwege een verschuiving van een samenleving waarin wat iemand bereikt afhankelijk is van de maatschappelijke positie van zijn ouders, naar een samenleving waarin het vooral van belang is wat iemand zelf presteert, geprivilegieerde ouders meer en meer hun cultureel kapitaal zijn gaan aanwenden om ervoor te zorgen dat hun sociaal-economische voorsprong overgedragen wordt op hun kinderen (Swartz 1977; DiMaggio 1982). Het moderniseringsproces zou met zich mee hebben gebracht dat in geavanceerde kapitalistische samenlevingen de hogere statusgroepen niet langer hun geprivilegieerde positie direct kunnen overdragen op hun kinderen. De huidige arbeidsmarkt selecteert op bewezen vaardigheden en menselijk kapitaal, zoals geïndiceerd door scholing en ervaring, en voor de directe overdracht van beroepen is geen plaats meer (Parsons 1960; Blau & Duncan 1967).

### *Compenserende strategie*

Volgens Bourdieu's culturele reproductietheorie hebben de hogere statusgroepen hier iets op gevonden. Zij hebben een compenserende strategie ontwikkeld om de carrière van hun kinderen te ondersteunen en deze gevonden in het onderwijssysteem. In moderne samenlevingen vormen schooldiploma's de belangrijkste hulpbron voor het verkrijgen van een positie op de arbeidsmarkt en ouders kunnen juist het bereikte opleidingsniveau beïnvloeden. Ouders beginnen daarom hun aandacht te richten op de schoolloopbaan van hun kinderen om hun geprivilegieerde positie op hun kinderen te kunnen overdragen (De Graaf & Kalmijn 2000). Volgens de theorie van Bourdieu kunnen ouders dit bereiken door hun culturele kapitaal in de strijd te werpen. In deze strijd wordt het cultureel kapitaal van de ouders overgedragen op het kind. Met cultureel kapitaal voelt men zich thuis op school en steekt men er meer op. Hoge statusgroepen in een samenleving compenseren het verlies aan macht door de inzet van hun cultureel kapitaal. In de woorden van Bourdieu (1973: 72): 'Indeed, among all the solutions put forward throughout history to the problem of the transmission of power and privileges, there surely does not exist one that is better concealed, and therefore better adapted to societies which tend to refuse the most patent forms of the hereditary transmission of power and privileges, than that solution which the educational system provides by contributing to the reproduction of the structure of class relations and by concealing, by an apparently neutral attitude, the fact that it fills its function.'

### *Formele cultuur*

Bourdieu beschouwt vormen van hoger onderwijs als een omgeving waarin kinderen van ouders met een hoge status zich thuis voelen. Kinderen met een lage afkomst voelen zich niet op hun gemak en verlaten het onderwijssysteem bij voorkeur eerder. De formele cultuur, soms wel aangeduid met *high brow culture*, vormt een belangrijk onderdeel van het curriculum. Dit geldt vooral voor het hoger onderwijs en voor het voortgezet onderwijs dat kinderen voorbereidt op de universiteit. Kennis van klassieke muziek, literatuur en gedichten, opera's en toneelstukken wordt veelal positief gewaardeerd in de hogere vormen van onderwijs, en kinderen die dit vanwege hun achtergrond niet hebben meegekregen en daarom ook veelal minder waarderen, maken hun schoolloopbaan liefst niet te lang. Volgens Bourdieu worden culturele vaardigheden en de waardering van de formele cultuur bijgebracht tijdens de primaire socialisatie, in het ouderlijk huis. Sommige kinderen brengen derhalve cultureel kapitaal mee naar school en anderen niet. Bourdieu beargumenteert eveneens dat kinderen die weinig culturele bagage van huis uit meekrijgen deze achterstand niet kunnen compenseren tijdens hun opleiding. Verschillen in cultureel kapitaal zouden gedurende de schoolloopbaan alleen maar groter worden, aangezien cultureel kapitaal

alleen maar kan cumuleren voor degenen die het al hebben (Bourdieu 1977). Dit betreft een toepassing van het Mattheus-principe: 'zij die hebben, zal gegeven worden' [Mattheus 13:12].

#### *Zelfselectieprocessen*

Gedurende de opleiding werkt cultureel kapitaal zowel via zelfselectie als via selectie: cultureel achtergestelde kinderen verkiezen geen hoge opleiding (zelfselectie) of ze missen de mogelijkheden om goed te presteren op school en hebben daarom een verhoogd risico de school zonder diploma te verlaten (selectie). Zelfselectieprocessen vormen waarschijnlijk het belangrijkste mechanisme waardoor cultureel kapitaal wordt omgezet in een succesvolle afronding van het hoger onderwijs. Het is van belang op te merken dat de redenen waarom lagere statusgroepen niet opteren voor het behalen van een hoger schooldiploma zeker niet irrationeel zijn. Kinderen met een lage afkomst zien wel degelijk in dat een verlenging van de schoolloopbaan meer kansen geeft op de arbeidsmarkt, maar tegelijkertijd ervaren zij het volgen van onderwijs als onplezierig en schatten zij hun kans van slagen niet hoog in. Tevens heeft het relatief vroeg verdienen van geld als voordeel dat kinderen met een lage sociale achtergrond zich eenvoudig kunnen aanpassen aan de leefstijl van hun vrienden in de directe omgeving. Gelijksoortige argumenten vinden we in het onderzoek van Willis naar de cultuur van de arbeidersjeugd in Engeland (1977). Er zijn daarom gegronde redenen waarom kinderen uit de lagere statusgroepen relatief weinig aspiraties hebben met betrekking tot het type baan dat ze nastreven en het type onderwijs dat ze daarvoor nodig hebben. Met andere woorden, hoewel de voordelen van het volgen van hoger onderwijs voor iedereen hetzelfde zijn, zijn de kosten voor het volgen van dergelijk onderwijs hoger voor kinderen met een lage sociale achtergrond.

#### *Economische positie ouders*

Verskillende sociologen (Boudon 1974; Gambetta 1987; Goldthorpe 1996) hebben Bourdieus cultureel-kapitaaltheorie bekritiseerd. Volgens deze auteurs is het niet de culturele kloof tussen het thuisklimaat en het schoolklimaat die verschillen in onderwijsbeslissingen tussen kinderen met een hoge en lage sociale achtergrond verklaart. Zij stellen dat de beslissingen hun oorsprong vinden in de economische positie van de ouders. De economische voorkeuren met betrekking tot sociale mobiliteit en het waargenomen risico om te falen in het secundaire en tertiaire onderwijs zou ervoor zorgen dat kinderen met een lage sociale achtergrond specifieke keuzes maken voor hun toekomstige school- en beroepsloopbaan. Economische argumenten, vooral de angst van arbeiderskinderen en hun familie om bij hun pogingen om een goede opleiding te krijgen niet eens een diploma te behalen in

het beroepsonderwijs, zijn in de redenering van deze sociologen belangrijker dan culturele argumenten. Opmerkelijk is echter dat, zoals we al eerder aangaven, Nederlands onderzoek laat zien dat culturele kenmerken van ouders aanzienlijk belangrijker zijn dan economische kenmerken en dat ook in het meeste buitenlandse onderzoek het opleidingsniveau van de ouders de belangrijkste voorspeller is van onderwijssucces van kinderen (Shavit & Blossfeld 1993). Blijkbaar vallen de argumenten die te maken hebben met angst voor sociale daling weg als de ouders hoger zijn opgeleid.

In deze bijdrage richten we ons in de eerste plaats op de vraag welke aspecten van het culturele kapitaal van de ouders een positieve invloed hebben op schoolkeuzes en diploma's. Met het beantwoorden van deze vraag willen we meer inzicht krijgen in de verklaring van opleidingskeuzes die kinderen (en hun ouders) met een verschillende sociale achtergrond maken. De aspecten van cultureel kapitaal die we zullen onderscheiden, hebben betrekking op de ouders en niet op de kinderen, aangezien we met de retrospectieve data die we gebruiken niet in staat zijn om de causaliteit vast te stellen van de samenhang tussen het culturele kapitaal van leerlingen en hun opleidingsniveau. Het culturele kapitaal van een leerling zal niet alleen invloed hebben op onderwijskeuzes, maar ook beïnvloed worden door die onderwijskeuzes. Alleen aan de hand van een *panel design* is het mogelijk de causaliteit beter vast te stellen (DiMaggio 1982).

### **Aspecten van cultureel kapitaal**

Inmiddels heeft veel onderzoek laten zien dat het cultureel kapitaal van ouders een positieve invloed heeft op de schoolprestaties van hun kinderen (De Graaf 1986; Crook 1997; Aschaffenburg & Maas 1997; Sullivan 2000). Opmerkelijk in al deze artikelen is het gebrek aan kennis over welk aspect van de culturele hulpbronnen relevant is. Wat zorgt voor de positieve samenhang tussen culturele hulpbronnen en schoolprestaties? In de meeste gevallen is cultureel kapitaal relatief nogal grof gemeten aan de hand van een aantal culturele gedragingen van ouders. De vragen hebben meestal een retrospectief karakter, waarbij de vraagstelling betrekking heeft op de periode dat de respondent tussen de 12 en 15 jaar oud was. Zo'n algemene benadering van cultureel kapitaal brengt naar onze mening twee problemen met zich mee.

#### *Vergaarbak*

Het eerste probleem van een algemene meting van cultureel kapitaal betreft het feit dat in het empirisch onderzoek cultureel kapitaal een vergaarbak (container) is geworden van een groot aantal culturele gedragingen van ouders. Bezoek aan opera- en theatervoorstellingen

staat naast het aantal boeken in huis en het leesgedrag van ouders. Cultureel kapitaal is in dit opzicht relatief vaag gedefinieerd (zie Goldthorpe 1996; Crook 1997; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000) en het is dan de vraag wat de effecten van cultureel kapitaal inhoudelijk betekenen. Is cultureel kapitaal representatief voor het culturele niveau in het ouderlijk gezin, voor de statusgevoeligheid van ouders, voor de intellectuele capaciteiten van ouders en hun kinderen, of misschien voor het goede voorbeeld dat de ouders geven met betrekking tot het lezen? In deze bijdrage willen we, in een uitwerking van de ideeën van Crook (1997) en van De Graaf, De Graaf & Kraaykamp (1998), een constructieve inhoudelijke wending geven aan de discussie over de validiteit door cultureel kapitaal op te delen in onderliggende dimensies.

#### *Smaak en leesgedrag van de ouders*

De eerste dimensie betreft dan de cultuurdeelname van de ouders: de smaak van de ouders ten aanzien van culturele activiteiten zoals het bezoeken van musea en het bijwonen van theater- en operavoorstellingen en van klassieke concerten. Dergelijke vormen van cultuurparticipatie komen het dichtst bij Bourdieus operationalisering van cultureel kapitaal. Deze definitie representeert de afstand tussen de culturele praktijken die het kind meemaakt in het ouderlijk huis en het culturele klimaat in het voortgezet en hoger onderwijs. Die afstand maakt dat sommige kinderen zich wél en andere kinderen zich niet thuis voelen op school. Zoals gezegd, is niet alleen selectie, maar ook zelfselectie belangrijk.

De tweede dimensie betreft het leesgedrag van de ouders en heeft betrekking op de beschikbaarheid van boeken en andere lectuur in het ouderlijk huis en op de leesgewoonten van de ouders. Leesgedrag heeft deels een andere theoretische interpretatie dan cultuurdeelname. Het representeert niet alleen verschillen tussen het culturele thuis-klimaat en het schoolklimaat, maar ook de taalvaardigheden en algemene ontwikkeling die een kind opdoet in het ouderlijk huis. Volgens deze gedachtegang bevorderen ouders die veel lezen de schoolloopbaan van hun kinderen op twee manieren. In de eerste plaats socialiseren ze hun kinderen in een omgeving waarin het lezen van boeken, kranten en tijdschriften een belangrijk element is, waardoor de kloof tussen het culturele thuis-klimaat en het schoolklimaat gering zal zijn. In de tweede plaats leren ze hun kinderen lezen en daarmee begrip van allerlei zaken. Onderzoek van Crook (1997) en van De Graaf, De Graaf & Kraaykamp (2000) laat zien dat wanneer de cultuurdeelname en het leesgedrag van de ouders simultaan worden opgenomen in een multivariate analyse, het leesgedrag van de ouders de grootste invloed heeft op schoolprestaties.

De scheiding tussen cultuurdeelname als indicator van de overdracht van statusgroepcultuur en leesgedrag als indicator van cognitieve overdrachten is niet eenduidig. De reden waar-

om sommigen meer culturele activiteiten ontplooiën dan anderen is niet alleen omdat dat nu eenmaal bij hun sociale groep hoort, maar ook omdat ze plezier ontleenen aan die activiteiten en er de cognitieve capaciteiten voor hebben (Ganzeboom 1984, 1989). En mensen die veel lezen doen dat niet alleen omdat ze de daarvoor noodzakelijke cognitieve bekwaamheden hebben, maar ook omdat dat nu eenmaal de gewoonte is in hun sociale groep. Het is duidelijk dat statusargumenten en cognitieve argumenten in beide subdimensies van cultureel kapitaal aan de orde zijn. In deze bijdrage zullen we met behulp van multivariate modellen nagaan wat de onafhankelijke effecten zijn van cultuurdeelname en leesgedrag, waarbij we ervan uitgaan dat de invloed van cultuurdeelname vooral de statusargumenten representeert en de invloed van leesgedrag vooral de cognitieve argumenten.

#### *Historisch perspectief*

Interessant is verder het historisch perspectief: wat is er in de loop der tijd gebeurd met de invloed van ouderlijk cultureel kapitaal op het onderwijssucces van kinderen? Bourdieu's culturele reproductietheorie zegt in het algemeen dat de invloed van economisch kapitaal plaats heeft gemaakt voor de invloed van cultureel kapitaal. Wat vroeger werd bereikt met geld, moet tegenwoordig bereikt worden met culturele voortreffelijkheid. Het eerder aange-stipte Nederlandse onderzoek naar de invloed van sociale herkomst op onderwijsloopbanen ondersteunt de hypothese van Bourdieu bepaald niet. De invloed van sociale herkomst is sterk teruggelopen in de twintigste eeuw (De Graaf & Ganzeboom 1990, 1993). Bemoedigend is misschien dat de invloed van het ouderlijk beroepsniveau sterker is teruggelopen dan de invloed van het ouderlijk opleidingsniveau, maar het idee dat compenserende strategieën het de maatschappelijke elites mogelijk hebben gemaakt om de intergenerationele overdracht van status veilig te stellen, is niet uitgekomen. Historisch vergelijkend onderzoek waarin het economische en culturele kapitaal direct is gemeten is echter schaars. Het is aangetoond dat ouderlijk cultureel kapitaal een invloed heeft op onderwijssucces in Nederland (Ganzeboom 1983; De Graaf 1987), maar alleen Niehof (1997) heeft een historische vergelijking uitgevoerd. De conclusie was negatief: er zijn geen trends in de invloed van ouderlijk cultureel kapitaal en ook niet in de invloed van ouderlijk economisch kapitaal. Over alle cohorten heen was de conclusie dat beide soorten kapitaal even belangrijk zijn in Nederland. De validiteit van deze conclusie kan echter worden betwijfeld omdat de statistische kracht van de door Niehof geanalyseerde data (Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1992) wellicht te gering was. In deze bijdrage kunnen we een aanzienlijk grotere dataset analyseren dan waarover Niehof beschikte en gaan we opnieuw na in hoeverre de invloed van directe maten van het ouderlijke economische en culturele kapitaal is veranderd.

### *Sociale context*

Een tweede probleem met de toepassing van cultureel kapitaal in schoolloopbaanonderzoek is dat de sociale context van de leerlingen en hun gezinnen uit het oog wordt verloren. Bourdieus culturele reproductietheorie impliceert de hypothese dat cultureel kapitaal de grootste invloed heeft voor kinderen afkomstig uit de hogere statusgroepen (DiMaggio 1982); dat is het Mattheus-principe. DiMaggio heeft een heel andere kijk op deze zaak. Zijn culturele mobiliteitstheorie zegt dat cultureel kapitaal juist in het voordeel werkt van kinderen uit de lagere statusgroepen, omdat kinderen uit de hogere statusgroepen al voldoende hulpbronnen hebben om het te redden op school en weinig zullen profiteren van nog eens extra culturele hulpbronnen. Wellicht is hier de wet van het afnemend marginaal nut van toepassing: dat de ouders een hoge opleiding hebben, is al voldoende cultureel kapitaal, zelfs als ze weinig culturele activiteiten ontplooiën. Kinderen uit de lagere statusgroepen hebben juist wel baat bij additionele hulpbronnen. De Graaf, De Graaf & Kraaykamp (2000) vonden ondersteuning voor deze culturele mobiliteitstheorie.

De combinatie van het idee dat vooral het leesgedrag van de ouders bijdraagt aan de schoolprestaties van kinderen en dat de effecten van ouderlijk cultureel kapitaal vooral aanwezig zijn voor kinderen uit een lage statusgroep, roept de vraag op welk leesgedrag van de ouders dan zo belangrijk is voor het schoolsucces van hun kinderen. Indien leesgedrag vooral voordelig is voor kinderen met een lage sociale afkomst, dan kan misschien elk leesgedrag, ongeacht de veronderstelde kwaliteit, bevorderlijk zijn. Immers, de kans dat ouders met een lage sociale achtergrond frequente lezers zijn van de gecanoniseerde literatuur (gedichten, klassieke en moderne literatuur) is minder groot dan dat zij vaak populaire literatuur en tijdschriften lezen. Kraaykamp (1993: 130; 2000: 27) laat zien dat personen uit een laag milieu van herkomst zeer weinig gecanoniseerde literatuur lezen. Indien het dan niet de overdracht is van specifieke culturele codes, zoals Bourdieu veronderstelt (1973), maar als vooral vaardigheden en een positieve houding ten opzichte van leesgedrag de schoolprestaties van kinderen bevorderen, dan verwachten we dat populair leesgedrag vooral belangrijk is voor kinderen van ouders met een lage sociale achtergrond.

### *Onderzoeksvragen*

Samenvattend, de doelstelling van deze bijdrage is het beantwoorden van drie onderzoeksvragen. De eerste vraag luidt hoe de invloed van ouderlijk cultureel kapitaal op het opleidingsniveau van kinderen moet worden geïnterpreteerd. Daartoe leggen we het ouderlijke cultureel kapitaal uiteen in cultuurdeelname, als belangrijkste indicator voor de overdracht van statusgroepcultuur, en in leesgedrag, als belangrijkste indicator voor de overdracht van cognitieve en linguïstische vaardigheden. Het leesgedrag delen we dan vervolgens nog op



in literair lezen en in populair lezen. De tweede vraag is in hoeverre de invloed van ouderlijk cultureel kapitaal is veranderd in de tweede helft van de twintigste eeuw. De derde vraag is in hoeverre de invloed van ouderlijk cultureel kapitaal varieert tussen statusgroepen in de Nederlandse samenleving. Profiteren vooral de kinderen van hogere milieugroepen van het cultureel kapitaal van hun ouders (zoals Bourdieu het wil) of is cultureel kapitaal juist een mobiliteitskanaal voor kinderen uit de lagere sociale milieus?

### **Data**

We beantwoorden deze vragen met data uit de Familie-enquêtes Nederlandse Bevolking uit 1992, 1998 en 2000 (Ultee & Ganzeboom 1993; De Graaf, De Graaf, Kraaykamp & Ultee 1998; 2000). Deze enquêtes bevatten gedetailleerde retrospectieve informatie over de familieachtergrond en de complete schoolloopbaan van 5.328 individuen. De gemiddelde response in de drie surveys is vijftig procent. Ongeveer twintig procent van de oorspronkelijke steekproef kon niet worden bereikt, zodat het medewerkingpercentage zestig procent bedraagt. Een leeftijdsselectie van respondenten ouder dan 24 en niet ouder dan 70 jaar en het weglaten van respondenten met te veel ontbrekende informatie resulteert in 4.726 respondenten in de komende analyses.

### **Het meten van het bereikte opleidingsniveau**

Het uiteindelijk bereikte opleidingsniveau is gemeten aan de hand van het bereikte opleidingsniveau op 25-jarige leeftijd, waarbij later behaalde diploma's niet mee worden geteld. Dit hoogste diploma is geconstrueerd uit gedetailleerde retrospectieve informatie over de volledige schoolloopbaan van de respondenten. De vragenlijst bevat roosters waarin alle opleidingen zijn opgenomen waaraan de respondent is begonnen. Voor elke opleiding is een aantal kenmerken bekend: de datums (maand en jaar) waarop deze is begonnen en beëindigd, het niveau en de richting, en of de opleiding succesvol is afgerond. Tabel 1 (zie p. 80) geeft een overzicht van de verdeling van het hoogst behaalde opleidingsniveau naar sekse en geboortecohort, waarbij we een onderscheid maken tussen respondenten geboren vóór 1941, geboren tussen 1941 en 1950, geboren tussen 1951 en 1960 en geboren na 1960. De gegevens documenteren opnieuw de algemene toename van het opleidingsniveau die voor vrouwen nog groter is geweest dan voor mannen. De inhaalrace is succesvol geweest en in de jongste geboortecohort is het verschil tussen vrouwen en mannen bijzonder gering. De afhankelijke variabele in de komende regressieanalyses betreft het aantal jaren van onderwijs dat hoort bij het hoogst bereikte diploma. Er is dus niet

gebruikgemaakt van het werkelijke aantal opleidingsjaren (hoewel we over de gegevens beschikken), maar van de tijd die minimaal nodig is om het betreffende diploma te behalen. Tabel 1 geeft deze informatie voor elke opleidingscategorie; het aantal jaren opleiding varieert van zes jaar opleiding (geen diploma bereikt na de lagere school) tot 18 jaar opleiding (universitaire opleiding).

Tabel 1  
Hoogst bereikte opleidingsniveau naar sekse en cohort (in percentages)

	Cohort geboren voor 1941		Cohort 1941-1950		Cohort 1951-1960		Cohort geboren na 1960	
	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen
Basisonderwijs								
bo: 6 jaren	20.7	32.9	13.3	21.7	8.8	10.8	5.8	4.9
Secundair onderwijs								
lbo: 10 jaren	24.2	24.5	20.8	24.8	15.7	14.0	14.9	12.1
mavo: 10 jaren	5.3	13.3	7.0	13.0	7.7	12.4	5.8	7.8
havo: 11 jaren	0.4	1.3	0.7	1.6	2.9	3.6	3.6	3.9
mbo: 13 jaren	18.1	11.5	22.4	16.1	27.4	27.8	33.0	37.1
vwo: 12 jaren	4.0	2.3	3.0	2.4	1.7	4.2	3.3	3.1
Tertiair onderwijs								
hbo: 15 jaren	18.3	13.0	22.6	18.2	21.4	21.1	22.1	22.7
wo: 18 jaren	9.0	1.3	10.2	2.2	14.3	6.1	11.6	8.4
Gemiddeld aantal jaren onderwijs	11.4	9.8	12.1	10.8	12.8	12.1	12.9	12.8
Aantal respondenten	454	392	571	548	718	716	639	688

Bron: Familie-enquêtes Nederlandse Bevolking 1992, 1998, 2000.

### Het meten van sociale herkomst

De culturele en economische aspecten van het herkomstgezin zijn op twee manieren gemeten, indirect en direct. Het opleidingsniveau van de ouders (gemiddelde van vader en moeder, gemeten op dezelfde wijze als het opleidingsniveau van de respondent) en de sociaal-economische status van de vader (gemeten aan de hand van de internationale sociaal-economische index van Ganzeboom, De Graaf & Treiman (1992)) zijn de indirecte maten van sociale herkomst. Beide variabelen zijn getransformeerd zodat ze een minimum van 0 en een maximum van 1 hebben; deze transformatie voeren we ook door bij andere maten voor sociale herkomst zodat de verschillende effecten onmiddellijk vergelijkbaar zijn. We zullen eerder onderzoek repliceren dat voor Nederland heeft laten zien dat de opleiding van de ouders belangrijker is voor de scholing van hun kinderen dan de ouderlijke beroepspositie (De Graaf & Ganzeboom 1993).

Tabel 2

Operationalisering van ouderlijke culturele en economische hulpbronnen (in percentages)

	1992	1998		2000	
<i>Ouderlijke cultuurparticipatie (aantal items)</i>	5	5		5	
Kunstmuseum	27.6	23.0		20.2	
Historisch museum	29.0				
Opera of ballet	11.2				
Klassiek concert	15.7				
Theatervoorstelling (toneelstuk of cabaret)	27.7				
Architectuur		47.1		39.1	
Concert, opera of ballet		26.5		20.2	
Klassiek theater		20.9		18.3	
Populair museum		60.5		52.0	
Betrouwbaarheidscoëfficiënt	$\alpha = 0.76$	$\alpha = 0.77$		$\alpha = 0.78$	
<i>Ouderlijk literair lezen (aantal items)</i>	4	4		4	
		Vader	Moeder	Vader	Moeder
Poëzie	16.2				
Nederlandse literatuur	29.9	34.3	49.1	32.3	48.1
Vertaalde literatuur	18.1				
Literatuur in vreemde taal	11.1	17.1	10.0	13.8	8.1
Betrouwbaarheidscoëfficiënt	$\alpha = 0.79$	$\alpha = 0.68$	$\alpha = 0.60$		
<i>Ouderlijk populair lezen (aantal items)</i>	3	6		6	
		Vader	Moeder	Vader	Moeder
Streekromans of historische romans	58.6				
Detectives of sciencefictionromans	42.7	39.4	24.3	42.6	21.4
Informatieve boeken		46.3	40.0		
Romantische lectuur	32.8	6.5	49.2	5.2	52.4
Populair-wetenschappelijke boeken				35.3	13.7
Betrouwbaarheidscoëfficiënt	$\alpha = 0.63$	$\alpha = 0.70$		$\alpha = 0.51$	
<i>Ouderlijk leesgedrag (aantal items)</i>	7	10		15	
Betrouwbaarheidscoëfficiënt	$\alpha = 0.75$	$\alpha = 0.80$		$\alpha = 0.70$	
<i>Culturele hulpbronnen (aantal items)</i>	12	15		15	
Betrouwbaarheidscoëfficiënt	$\alpha = 0.83$	$\alpha = 0.86$		$\alpha = 0.82$	
<i>Economische hulpbronnen (aantal items)</i>	3	3		3	
Auto	58.0	62.2		61.4	
Afwasmachine	10.1	15.0		14.7	
Hulp in de huishouding	19.8	20.4		19.6	
Betrouwbaarheidscoëfficiënt	$\alpha = 0.41$	$\alpha = 0.42$		$\alpha = 0.43$	

De directe maten voor sociale herkomst zijn bepaald aan de hand van directe metingen van de hulpbronnen van het herkomstgezin. We onderscheiden drie subsets van culturele hulpbronnen van de ouders: cultuurdeelname en leesgedrag, waarbij het leesgedrag is opgesplitst in literair en populair leesgedrag. De informatie is gebaseerd op retrospectieve informatie, verwijzend naar de periode dat de respondent tussen de 12 en 15 jaar oud was en nog bij de ouders woonde. Het aantal indicatoren verschilt tussen de drie enquêtes omdat zij gedeeltelijk dezelfde en gedeeltelijk verschillende indicatoren voor de ouderlijke culturele activiteiten bevatten. We hebben de schalen zo goed mogelijk vergelijkbaar gemaakt door (a) de indicatoren te dichotomiseren, waarbij een culturele activiteit score 1 krijgt als de ouders erin participeerden en een score 0 als ze dat niet deden, (b) per respondent een gemiddelde te berekenen over alle indicatoren dat dan uiteraard ook weer tussen 0 en 1 ligt, en (c) de gemiddeldes voor de drie enquêtes aan elkaar gelijk te maken (via een regressieanalyse met dummy-indicatoren voor de drie enquêtes, onder controle voor cohort, ouderlijk opleidingsniveau en vaders beroepsstatus). Daarna zijn de schalen

Tabel 3  
Beschrijving van alle variabelen

	Geboortecohort			
	voor 1941			
	min. waarde	max. waarde	gem.	s.d.
Aantal jaren opleiding <sup>(d)</sup>	6	18	10.70	3.56
Ouderlijk opleidingsniveau <sup>(a)</sup>	0	1	.14	.21
Vaders beroepsstatus <sup>(b)</sup>	0	1	.38	.20
Ouderlijke economische hulpbronnen <sup>(c)</sup>	0	1	.16	.23
Ouderlijke culturele hulpbronnen <sup>(c)</sup>	0	1	.23	.23
Ouderlijke cultuurparticipatie <sup>(c)</sup>	0	1	.22	.26
Ouderlijk leesgedrag <sup>(c)</sup>	0	1	.23	.21
Ouderlijk literair lezen <sup>(c)</sup>	0	1	.20	.24
Ouderlijk populair lezen <sup>(c)</sup>	0	1	.30	.22
Sekse (vrouw=0, man=1)	0	1	.54	.50
Aantal respondenten			846	

Bron: Familie-enquêtes Nederlandse Bevolking 1992, 1998, 2000.

(a) Gemiddelde aantal jaren opleiding van vader en moeder varieert tussen 6 jaar (lager onderwijs) en 18 jaar (wetenschappelijk onderwijs). Een lineaire transformatie is toegepast om een variabele te construeren met minimum 0 en maximum 1.

(b) Vaders beroepsstatus op 15-jarige leeftijd van de respondent is geoperationaliseerd met de Internationale Socio-Economische Index (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Een lineaire transformatie is toegepast om een variabele te construeren met minimum 0 en maximum 1.

(c) De ouderlijke culturele en economische hulpbronnen op 15-jarige leeftijd van de respondenten zijn in de surveys van 1992,

zodanig getransformeerd dat ze een minimumscore van 0 en een maximumscore van 1 krijgen. In alle modellen zullen overigens dummy-indicatoren worden opgenomen voor de verschillende enquêtes, zodat dan nog eens wordt gecorrigeerd voor eventuele verschillen in de operationalisering tussen de enquêtes. Tabel 2 (zie p. 81) bevat gedetailleerde informatie over de indicatoren en de gevolgde procedure. We hebben tevens twee samenvattende schalen voor ouderlijke culturele hulpbronnen gemaakt. De eerste bevat alle indicatoren; deze is vaak toegepast als een algemene schaal voor cultureel kapitaal met diverse indicatoren voor cultuurdeelname en leesgedrag. De tweede algemene schaal bevat alle vormen van leesgedrag van de ouders, zonder verschil te maken tussen literaire en populaire lees-items. De economische hulpbronnen van de ouders bevatten ook meer directe metingen dan alleen de beroepsstatus van de vader. De vragenlijsten bevatten vragen over materiële zaken in het ouderlijk huis, retrospectief gevraagd voor de situatie dat de respondent tussen de 12 en 15 jaar oud was. Slechts drie items komen in alle drie enquêtes voor: bezit van een auto, bezit van een afwasmachine en beschikking over een hulp in de huishouding.

1941-1950		1951-1960		na 1960		alle	
gem.	s.d.	gem.	s.d.	gem.	s.d.	gem.	s.d.
11.47	3.41	12.41	3.20	12.86	2.83	12.01	3.32
.20	.22	.25	.24	.32	.22	.24	.23
.42	.20	.43	.21	.45	.20	.42	.20
.24	.26	.35	.27	.42	.25	.31	.27
.29	.23	.30	.23	.35	.23	.30	.23
.28	.28	.31	.29	.37	.30	.31	.29
.28	.22	.29	.22	.34	.22	.29	.22
.24	.25	.24	.26	.28	.27	.24	.26
.37	.23	.39	.24	.43	.22	.38	.23
.51	.50	.50	.50	.48	.50	.50	.50
1119		1434		1327		4726	

1998, and 2000 gemeten met verschillende sets van items (voor details zie tabel 2). Om de metingen vergelijkbaar te maken, hebben we de meting van 1992 als basis gebruikt en regressiemodellen geschat met dummy-indicatoren voor de survey-jaren om te bepalen of de items uit de 1998- en 2000-surveys hogere of lagere schaalwaarden opleveren. In deze regressiemodellen wordt ook gecontroleerd voor geboortecohort en voor SES. Tot slot is voor elk type ouderlijke hulpbron een lineaire transformatie toegepast om een variabele te construeren met minimum 0 en maximum 1.

- (d) Aantal jaren opleiding varieert tussen 6 jaar (lager onderwijs) en 18 jaar (wetenschappelijk onderwijs). Om verwarring tussen leeftijd- en cohortinterpretaties van verschillen tussen cohorten te vermijden is het aantal jaren opleiding vastgesteld op leeftijd 25.

In tabel 3 (zie p. 82) zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties weergegeven voor alle variabelen naar geboortecohort. Het is duidelijk dat de culturele en economische hulpbronnen van Nederlandse gezinnen in de loop der tijd zijn toegenomen.

### **Opzet van de analyse**

In tabel 4 presenteren we vier basismodellen voor de invloed van culturele en economische indicatoren van het herkomstgezin op het hoogst behaalde opleidingsniveau van de respondent (op leeftijd 25). We maken gebruik van de zogenoemde kleinste-kwadratenregressie-analyse (ordinary least squares). We beginnen met een model dat de effecten van twee standaardindicatoren van het herkomstgezin bevat: het opleidingsniveau en de beroepsstatus van de ouders. In de tweede stap voegen we hier de directe maten van de economische en culturele hulpbronnen van het herkomstgezin aan toe. Deze volgorde van analyseren maakt het mogelijk te bepalen in welke mate de meer precieze maten van de hulpbronnen van de ouders de meer algemene maten interpreteren. In de derde stap gaan we na hoe de invloed van de ouderlijke cultuurparticipatie zich verhoudt tot de invloed van het ouderlijk leesgedrag. In de vierde stap gaan we na in hoeverre de invloed van het ouderlijk leesgedrag is toe te schrijven aan het literair of aan het populair lezen van ouders. Tot slot onderzoeken we in welke mate de effecten van hulpbronnen van de ouders verschillen tussen de door ons onderscheiden cohorten (tabel 5), en in hoeverre de effecten van de ouderlijke hulpbronnen van de ouders variëren tussen statusgroepen (tabel 6).

### **Ouderlijke hulpbronnen en opleidingsniveau**

Tabel 4 laat de vier basismodellen van onze analyse zien. Het eerste model in tabel 4 bevat alleen het opleidingsniveau van de ouders, de beroepsstatus van de vader, sekse, dummy-indicatoren voor de geboortecohorten en dummy-indicatoren voor de verschillende databestanden. De invloed van het ouderlijk opleidingsniveau is maar liefst 2.6 maal zo sterk als de invloed van vaders beroepsstatus. Dit wil zeggen dat opnieuw blijkt dat in Nederland de culturele dimensie van sociale herkomst belangrijker is dan de economische dimensie.

In het tweede model voegen we meer directe maten voor de culturele en economische dimensie van het milieu van herkomst aan het model toe. Opvallend is dat de directe maat voor de ouderlijke culturele hulpbronnen een veel sterkere invloed heeft op het opleidingsniveau van kinderen dan de directe maat voor de economische hulpbronnen. Het effect is maar liefst 3.4 keer zo sterk, wat opnieuw eerdere resultaten van Nederlands onderzoek

bevestigt. De directe maten interpreteren de effecten van de opleiding van de ouders en de beroepsstatus van de vader overigens slechts gedeeltelijk. Het effect van opleiding neemt af van 4.8 naar 3.5 (28% van het verband is geïnterpreteerd) en het effect van beroepsstatus neemt af van 1.9 naar 1.0 (44% van het verband is geïnterpreteerd).

In model 3 worden de culturele hulpbronnen uiteengegafeld in twee effecten, van de ouderlijke cultuurparticipatie en het ouderlijk leesgedrag. Het effect van het ouderlijk leesgedrag is iets groter dan het effect van de ouderlijke cultuurparticipatie, maar dit verschil is statistisch niet significant ( $p > .10$ ). Tot slot worden in model 4 de effecten van ouderlijk literair en populair leesgedrag apart geschat. De parameterschattingen laten zien dat het lezen van literatuur door de ouders geen invloed heeft op het opleidingsniveau van kinderen, maar dat het lezen van populaire boeken wel een positieve bijdrage levert.

Tabel 4

De invloed van SES en ouderlijke hulpbronnen op het bereikte opleidingsniveau (aantal jaren opleiding)

	1	2	3	4
Ouderlijk opleidingsniveau (0-1)	4.848**	3.508**	3.380**	3.477**
Vaders beroepsstatus	1.850**	1.038**	.994**	1.018**
Economische hulpbronnen (0-1)		.739**	.693**	.704
Culturele hulpbronnen (0-1)		2.409**		
Cultuurparticipatie (0-1)			1.230**	1.306**
Leesgedrag (0-1)			1.523**	
Literair lezen (0-1)				.429
Populair lezen (0-1)				.997**
Sekse (vrouw=0, man=1)	.846**	.849**	.842**	.842**
Cohort 1941-1950 (vs. oudste cohort)	.439**	.340**	.333*	.323*
Cohort 1951-1960 (vs. oudste cohort)	1.109**	.976**	.961**	.942**
Cohort 1961- (vs. oudste cohort)	1.166**	.970**	.941**	.923**
Survey 1998 (vs. survey 1992)	.362**	.364**	.363**	.363**
Survey 2000 (vs. survey 1992)	-.006	-.009	-.007	-.007
Intercept	8.741	8.574	8.552	8.446**
Adjusted R kwadraat	.238	.260	.262	.261

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

Bron: Familie-enquêtes Nederlandse Bevolking 1992, 1998, 2000.

## Ontwikkelingen in de invloed van ouderlijke hulpbronnen

In tabel 5 worden de basismodellen gepresenteerd voor vier geboortecohorten. De laatste kolom laat zien of de verschillen in de effecten van sociale herkomst en sekse statistisch significant zijn (F-toets). Panel A, dat de historische veranderingen weergeeft van de effecten uit model 1 van tabel 5, laat trends zien die een grote gelijkheid hebben met eerdere Nederlandse bevindingen (De Graaf & Ganzeboom 1993): de effecten van de standaardindicatoren voor milieu van herkomst (het ouderlijke opleidings- en beroepsniveau) zijn monotoon afgenomen. Voor de jongste cohort is het effect van het opleidingsniveau van de ouders slechts 63% van het effect voor de oudste cohort en van de invloed van de beroepsstatus van de vader is nog maar 42% over van het effect voor de oudste cohort. Deze bevinding toont opnieuw aan dat Bourdieus verwachting dat de dalende invloed van de economische dimensie van milieu van herkomst (vaders beroep) wordt gecompenseerd door een stijgende invloed van de culturele dimensie (ouderlijk opleidingsniveau) niet wordt ondersteund. Immers, beide dimensies van sociale herkomst verliezen terrein. Vervolgens valt op dat voor alle cohorten de invloed van de opleiding van de ouders aanzienlijk sterker is dan de effecten van de sociaal-economische status van de vader en dat het relatieve gewicht van het ouderlijke opleidingsniveau steeds groter wordt. De ratio's van de twee effecten bedragen 2.4, 2.2, 2.7 en 3.5 voor de vier geboortecohorten. In een zeer afgezwakte vorm kan dit nog worden gezien als een ondersteuning voor Bourdieus hypothese: de culturele dimensie geeft minder terrein prijs dan de economische dimensie.

Tabel 5

De invloed van SES en ouderlijke hulpbronnen op het bereikte opleidingsniveau (aantal jaren opleiding) naar geboortecohort

	Cohort -1940	Cohort 1941-50	Cohort 1951-60	Cohort 1961-	
<b>Panel A: model 1 van tabel 4</b>					
Ouderlijk opleidingsniveau (0-1)	6.309**	5.586**	4.336**	3.991**	*
Vaders beroepsstatus (0-1)	2.673**	2.579**	1.599**	1.130**	n.s.
Sekse (vrouw=0, man=1)	1.643**	1.433**	.627**	.099	**
Survey 1998 (vs. survey 1992)	.079	.198	.565**	.601**	
Survey 2000 (vs. survey 1992)	-.448	-.040	.020	.424**	
Intercept	8.000	8.499	10.115	10.600	
Adjusted R kwadraat	.273	.247	.172	.142	
<b>Panel B: model 2 van tabel 4</b>					
Ouderlijk opleidingsniveau (0-1)	4.104**	4.152**	3.390**	2.768**	n.s.
Vaders beroepsstatus (0-1)	1.191	1.658**	.995*	.553	n.s.



Vervolg tabel 5

	Cohort -1940	Cohort 1941-50	Cohort 1951-60	Cohort 1961-	
Economische hulpbronnen (0-1)	.579	1.147**	.536	.717*	*
Culturele hulpbronnen (0-1)	4.323**	2.219**	1.776**	2.059**	*
Sekse (vrouw=0, man=1)	1.691**	1.441**	.615**	.104	**
Survey 1998 (vs. survey 1992)	.139	.214	.536**	.633**	
Survey 2000 (vs. survey 1992)	-.348	-.052	-.027	.471*	
Intercept	7.733	8.249	9.919	10.194	
Adjusted R kwadraat	.320	.268	.184	.164	
<b>Panel C: model 3 van tabel 4</b>					
Ouderlijk opleidingsniveau (0-1)	4.023**	4.011**	3.315**	2.574**	n.s.
Vaders beroepsstatus (0-1)	1.165	1.666**	.964*	.459	n.s.
Economische hulpbronnen (0-1)	.483	1.133**	.517	.653*	n.s.
Cultuurparticipatie (0-1)	2.385**	.698	.761*	1.584**	n.s.
Leesgedrag (0-1)	2.408**	1.946**	1.233**	.772	n.s.
Sekse (vrouw=0, man=1)	1.660**	1.425**	.614**	.103	**
Survey 1998 (vs. survey 1992)	.179	.208	.533**	.617**	
Survey 2000 (vs. survey 1992)	-.279	-.050	-.036	.432*	
Intercept	7.670	8.177	9.896	10.216	
Adjusted R kwadraat	.324	.270	.184	.173	
<b>Panel D: model 4 van tabel 4</b>					
Ouderlijk opleidingsniveau (0-1)	4.031**	4.120**	3.318**	2.796**	n.s.
Vaders beroepsstatus (0-1)	1.200	1.685**	.964*	.442	n.s.
Economische hulpbronnen (0-1)	.469	1.132**	.524	.725*	n.s.
Cultuurparticipatie (0-1)	2.365**	.813*	.791*	1.714**	n.s.
Literair lezen (0-1)	1.199	.747	.612	-.510	n.s.
Populair lezen (0-1)	1.295*	.978*	.592	1.240**	n.s.
Sekse (vrouw=0, man=1)	1.661**	1.434**	.615**	.076	**
Survey 1998 (vs. survey 1992)	.146	.212	.532	.580**	
Survey 2000 (vs. survey 1992)	-.294	-.041	-.030	.401*	
Intercept	7.585	8.114	9.866	9.984	
Adjusted R kwadraat	.322	.266	.183	.177	

\*\* p &lt; .01, \* p &lt; .05.

Bron: Familie-enquêtes Nederlandse Bevolking 1992, 1998, 2000.

Verder zien we in tabel 5 nog eens dat het verschil tussen mannen en vrouwen in het bereikte opleidingsniveau sterk is afgenomen. Voor de jongste cohort is er helemaal geen verschil meer tussen mannen en vrouwen in het (verticale) onderwijsniveau; een belangrijke kanttekening is dat er nog wel grote (horizontale) verschillen in opleidingsrichting bestaan tussen mannen en vrouwen (Van de Werfhorst, Kraaykamp & De Graaf 2000).

In panel B van tabel 5 presenteren we voor de vier cohorten de effecten van de directe maten van de ouderlijke economische en culturele hulpbronnen. De veranderingen in de effecten van deze directe maten zijn veel minder duidelijk dan die van de indirecte maten. Het effect van de ouderlijke economische hulpbronnen is het grootst voor de op een na oudste cohort en beduidend kleiner voor de andere cohorten. De effecten verschillen niet significant van elkaar ( $p > .05$ ). De culturele hulpbronnen in het ouderlijk gezin heeft voor alle vier cohorten een significant effect op het bereikte opleidingsniveau. Het effect is voor de oudste cohort beduidend hoger dan voor de drie jongste cohorten, maar opnieuw zijn de effecten statistisch niet verschillend van elkaar (F-toets). Een contrast tussen het effect van culturele hulpbronnen voor de oudste cohort en de effecten van de drie jongere cohorten is overigens wel statistisch significant ( $p < .01$ ). De invloed van de culturele hulpbronnen is voor de oudste cohort twee keer zo sterk als voor de drie jongere cohorten. Het opnemen van een lineaire trendparameter laat ook een significante neerwaartse trend zien in het effect van culturele hulpbronnen ( $p < .05$ ), die dan uiteraard is toe te schrijven aan het veel sterkere effect voor de oudste cohort.

De opname in het model van de ouderlijke hulpbronnen biedt in steeds mindere mate een interpretatie voor de effecten van het ouderlijk opleidingsniveau, want in vergelijking met panel A wordt de invloed van het ouderlijk opleidingsniveau in panel B steeds minder verklaard: respectievelijk 35, 26, 22 en 21 procent. Een vergelijkbare ontwikkeling is niet te zien voor de interpretatie van het effect van vaders beroepsstatus. Beginnend bij de oudste cohort is de invloed van de beroepsstatus van de vader afgenomen met 55, 36, 38 en 51 procent.

In panel C van tabel 5 splitsen we de cultuurdeelname van de ouders weer uit naar hun cultuurparticipatie en hun leesgedrag. Voor de oudste drie cohorten is de invloed van het leesgedrag groter dan van de cultuurdeelname, maar voor de jongste cohort is dat omgekeerd. Opnieuw mogen we echter niet te veel waarde hechten aan deze numerieke verschuivingen, want de verschillen zijn statistisch niet significant. In panel D van tabel 5 maken we ook nog eens een onderscheid in het lezen van literatuur en populaire lectuur. Het lezen van literatuur blijkt voor geen van de onderscheiden cohorten een significant effect te hebben, terwijl het lezen van populaire lectuur voor de oudste twee cohorten en de jongste cohort wel een significante invloed heeft op het bereikte opleidingsniveau.

### Verschillen in de invloed van ouderlijke hulpbronnen tussen statusgroepen

Voor onze laatste analyse presenteren we modellen met daarin interactie-effecten tussen de sociaal-economische status (SES) van de ouders en elk van hun hulpbronnen. Om de interpretaties van de regressieanalyses te vereenvoudigen berusten de interactietermen op het gemiddelde van het ouderlijk opleidings- en beroepsniveau. Deze sociale-herkomstvariabele heeft ook weer een minimum van 0 en een maximum van 1. In de modellen representeert het hoofdeffect van de ouderlijke hulpbronnen dit effect voor de laagste SES-groep, dat wil zeggen: respondenten van wie de ouders het laagste opleidingsniveau en de vader de laagste beroepsstatus heeft. De interactie-effecten van SES en de ouderlijke hulpbronnen staan voor het verschil in de effecten van de ouderlijke hulpbronnen tussen de hoogste en de laagste SES-groep. Met andere woorden, indien een hoofdeffect  $H$  bedraagt en een interactie-effect  $I$ , dan is het effect van de hulpbronnen voor de laagste statusgroep  $H$  en voor de hoogste statusgroep  $H + I$ . Als effect  $I$  significant is, hebben hulpbronnen een verschillend effect op het opleidingsniveau van kinderen uit hoge en lage statusgroepen in de Nederlandse samenleving.

In tabel 6 (zie p. 90) worden drie modellen gepresenteerd. Het eerste model gaat uit van model 2 uit tabel 4 en voegt daaraan twee interactie-effecten toe tussen SES en de ouderlijke economische en culturele hulpbronnen. Alleen voor culturele hulpbronnen is het verschil in invloed statistisch significant. De parameterschattingen laten zien dat de invloed van de ouderlijke culturele hulpbronnen sterk afhankelijk is van de sociaal-economische status van de ouders. Voor de laagste SES-groep is de invloed van de culturele hulpbronnen bijzonder groot: kinderen uit een gezin met veel culturele hulpbronnen bereiken 4.3 opleidingsjaren meer dan kinderen uit een gezin met weinig culturele hulpbronnen. Voor de hoogste SES-groep is het effect van de culturele hulpbronnen afwezig en is het zelfs licht negatief ( $4.3 - 4.9 = -0.6$ ). Dit negatieve effect is echter duidelijk niet significant ( $p > .10$ ). Deze bevinding is in strijd met Bourdieus culturele reproductietheorie, want het Mattheus-principe werkt hier in de omgekeerde richting: alleen de lagere statusgroepen profiteren van het cultureel kapitaal van hun ouders. Voor de economische hulpbronnen geldt eveneens dat het effect alleen maar aanwezig is voor de laagste SES-groepen in Nederland. Ook hier geldt dat er geen effect is voor de hoogste SES-groepen, zij het dat zoals gezegd het interactie-effect niet significant is.

In model 2 van tabel 6 worden de ouderlijke culturele hulpbronnen, net als in model 3 van tabel 4, opgedeeld in cultuurdeelname en leesgedrag. De interactie-effecten laten nu zien dat zowel de invloed van cultuurdeelname als die van leesgedrag afhankelijk is van de

sociaal-economische status van het ouderlijk gezin. Voor de hoogste status is er geen invloed van beide typen culturele hulpbronnen terwijl de effecten sterk zijn voor de laagste statusgroep. Voor de laagste statusgroepen is de invloed van ouderlijk leesgedrag iets belangrijker dan de invloed van ouderlijke cultuurdeelname.

Tabel 6  
De interactie tussen SES en ouderlijke hulpbronnen

	1	2	3
Ouderlijk opleidingsniveau (0-1)	4.808**	4.795**	5.058**
Vaders beroepsstatus (0-1)	2.001**	2.040**	2.337**
Economische hulpbronnen (0-1)	1.223**	1.145**	2.214**
SES * economische hulpbronnen	-1.192	-1.131	-1.352
Culturele hulpbronnen (0-1)	4.338**		
SES * culturele hulpbronnen	-4.987**		
Cultuurparticipatie (0-1)		2.119**	2.375**
SES * cultuurparticipatie		-2.044*	-2.600**
Leesgedrag (0-1)		2.835**	
SES * leesgedrag		-3.261**	
Literair lezen (0-1)			.652
SES * literair lezen			.082
Populair lezen (0-1)			1.978**
SES * populair lezen			-3.663**
Sekse (vrouw=0, man=1)	.837**	.828**	.830**
Cohort 1941-1950 (vs. oudste cohort)	.258*	.246	.246
Cohort 1951-1960 (vs. oudste cohort)	.878**	.859**	.860**
Cohort 1961- (vs. oudste cohort)	.827**	.792**	.811**
Survey 1998 (vs. survey 1992)	.363**	.360**	.375**
Survey 2000 (vs. survey 1992)	-.035	-.034	-.017
Intercept	8.016	7.938	7.728
Adjusted R kwadraat	.266	.268	.268

\*\* p < .01, \* p < .05.

Bron: Familie-enquêtes Nederlandse Bevolking 1992, 1998, 2000.

Noot: SES is het gemiddelde van het ouderlijk opleidingsniveau en vaders beroepsstatus.

In model 3 ten slotte maken we opnieuw onderscheid tussen ouderlijk literair en populair leesgedrag. De resultaten van deze analyse zijn opmerkelijk. De bevinding dat het ouderlijk leesgedrag alleen werkt voor de laagste SES-groepen kan nu worden genuanceerd: het beperkt zich tot het populair lezen. Voor kinderen uit de lagere statusgroepen leidt ouderlijk populair lezen tot maximaal twee jaar meer opleiding voor hun kinderen, terwijl voor kinderen uit hoge statusgroepen juist geldt dat ouders die populaire boeken lezen zelfs een negatieve invloed hebben op hun onderwijssucces. Dit wijst erop dat populair lezen verschillende interpretaties heeft voor de onderscheiden statusgroepen. In de hogere statusgroepen lijkt populair lezen vooral een indicatie te zijn voor beperkte cognitieve en linguïstische vaardigheden, die afbreuk doen aan het voordeel van hoogopgeleide ouders. Voor de lagere statusgroepen wijst populair lezen juist op een relatief hoog niveau van taalvaardigheden.

### **Conclusies**

In deze bijdrage hebben we op twee manieren vooruitgang geboekt in het onderzoek naar de invloed van ouderlijke hulpbronnen op het onderwijssucces van kinderen. In de eerste plaats hebben we aangetoond dat het inhoudelijk interessant is om het in een gezin aanwezige cultureel kapitaal uiteen te leggen in verschillende componenten. De invloed van ouderlijke cultuurdeelname laat zien dat bekendheid met de dominante culturele normen van belang is en de invloed van ouderlijk leesgedrag laat zien dat ook taalvaardigheden en kennis van belang zijn. Een opmerkelijk bevinding is dat het literair leesgedrag van de ouders niet van belang is voor de schoolprestaties van hun kinderen. Wellicht is de oorzaak hiervan dat de opsplitsing van ouderlijk cultureel kapitaal in cultuurdeelname, literair lezen en populair lezen ervoor zorgt dat de invloed van literair lezen opgenomen wordt in die van de algemenere maat van cultuurdeelname en zelfstandig geen invloed meer heeft. Niettemin is het opmerkelijk dat het populair lezen van de ouders zulke grote gevolgen blijkt te hebben voor het onderwijssucces van kinderen. Dat gaat in tegen de gangbare (Bourdieu) interpretatie van het effect van cultureel kapitaal.

In de tweede plaats hebben we kunnen aantonen dat het belangrijk is om de invloed van culturele hulpbronnen te differentiëren voor hogere en lagere statusgroepen. Onze bevindingen wijzen uit dat de culturele mobiliteitstheorie van DiMaggio beter de toetsing doorstaat dan de culturele reproductietheorie van Bourdieu. Kinderen uit de hogere statusgroepen presteren niet beter op school als hun ouders cultureel actief zijn, terwijl dit wel geldt voor kinderen uit lagere statusgroepen. Het lijkt er op dat kinderen van ouders met een hoge sociaal-economische status toch al uitstekende kansen hebben in het onderwijs en geen

extra voordeel ondervinden van het cultureel kapitaal van hun ouders. Ouders met een lage sociaal-economische status die toch lezen, lezen vooral populaire lectuur en geen literatuur, maar als zij dat doen, bereiden ze hun kinderen voor op de school en geven ze hen een groot voordeel ten opzichte van kinderen uit wat betreft status vergelijkbare gezinnen waarin helemaal niet wordt gelezen.

De historische vergelijking in deze bijdrage heeft minder nieuwe inzichten opgeleverd vergeleken met eerder onderzoek. Dat de invloed van sociale herkomst op het bereikte opleidingsniveau van kinderen, wanneer gemeten met behulp van het ouderlijk opleidings- en beroepsniveau, sterk is afgenomen, was al bekend uit eerder Nederlandse onderzoek. Er zijn echter nauwelijks statistisch significante ontwikkelingen in de effecten van directe metingen van de ouderlijke hulpbronnen aan het licht gekomen. De invloed van culturele hulpbronnen is in de twintigste eeuw afgenomen, maar voor de jongere cohorten zijn er geen duidelijke ontwikkelingen. De totale invloed van sociale herkomst is duidelijk wel afgenomen in Nederland, maar deze afname mogen we blijkbaar nog niet zomaar toeschrijven aan het afnemende belang van culturele en economische hulpbronnen. Dit maakt dat de onderzoeksvragen over de relatieve invloed van culturele en economische dimensies van sociale herkomst en over compenserende strategieën van sociale elites nog niet zijn opgelost. Het is een teken aan de wand dat het in steeds geringere mate lukt om de invloed van het ouderlijk opleidings- en beroepsniveau 'weg' te verklaren met de ouderlijke hulpbronnen. Misschien zou deze verklaringspoging beter slagen in modellen waarin expliciete maten voor schoolgeschiktheid of liever nog intelligentie zijn opgenomen. De totale invloed van het ouderlijk opleidings- en beroepsniveau is sterk afgenomen in Nederland en dat zal waarschijnlijk ook gelden voor de netto-impact in modellen waarin wordt gecontroleerd voor de invloed van de intellectuele capaciteiten van de leerlingen. Niet de totale maar deze netto-impact van sociale herkomst is immers het explanandum van onderzoek naar de werking van ouderlijke economische en culturele hulpbronnen, omdat in de totale impact ook de intellectuele hulpbronnen van een gezin zijn vertegenwoordigd.

Een belangrijke conclusie van dit onderzoek is niettemin dat het bijzonder nuttig is om theoretisch georiënteerde onderscheiden te maken in de operationalisering van cultureel kapitaal. In toekomstig onderzoek is het wellicht mogelijk om cultureel kapitaal nog verder op te splitsen en wellicht beter te meten. De indicatoren die we hebben gebruikt voor ouderlijke cultuurdeelname refereren aan bezoeken aan theater, concertzaal of museum. Zulke bezoeken impliceren echter niet lang niet altijd deelname aan cultuur met een grote C, want er is ook veel oppervlakkig vermaak in concertzaal en schouwburg. Het zou nuttig zijn om, net als we bij leesgedrag deden, ook cultuurdeelname op te splitsen in wel en niet gecanoniseerde dimensies. Verder is het raadzaam om de aandacht te richten op de aard en rele-

vantie van diverse typen culturele hulpbronnen. De relevantie van een bepaald type culturele indicatoren kan afnemen en nieuwe indicatoren kunnen belangrijk worden. Zo zal de manier waarop docenten cultureel gedrag, culturele kennis en vaardigheden van hun leerlingen waarderen aan verandering onderhevig zijn, bijvoorbeeld wanneer jongere generaties docenten positiever staan tegen minder traditionele vormen van cultuur en wanneer zij ook populaire culturele uitingen waarderen.

*We willen Koen van Eijck, Matthijs Kalmijn en Gerbert Kraaykamp danken voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.*

## Literatuur

- Aschaffenburg, K. & I. Maas** (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *Sociology of Education* 62: 573-87.
- Blau, P. & O.D. Duncan** (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Boudon, R.** (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P.** (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron** (1977) [1970]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Crook, C.J.** (1997). *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment; the Australian Experience*. Westport Connecticut: Greenwood Press.
- DiMaggio, P.** (1982). Cultural Capital and Social Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of High School Students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Gambetta, D.** (1987). *Where They Pushed or did They Jump?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ganzeboom, H.B.G.** (1983). *Beleving van Monumenten 2*. Utrecht: Sociologisch Instituut.
- Ganzeboom, H.B.G.** (1984). *Cultuur en Informatieverwerking*. Utrecht: Sociologisch Instituut.

**Ganzeboom, H.B.G. (1989).** *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

**Ganzeboom, H.B.G., P.M. de Graaf & D.J. Treiman (1992).** A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21: 1-56.

**Goldthorpe, J.H. (1996).** Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology* 47: 481-505.

**Graaf, N.D. de, P.M. de Graaf & G. Kraaykamp (2000).** Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73: 92-111.

**Graaf, N.D. de, P.M. de Graaf, G. Kraaykamp & W.C. Ultee (1998).** *Family Survey Dutch Population 1998 [machine readable data set]*. Nijmegen: Department of Sociology, Nijmegen University.

**Graaf, N.D. de, P.M. de Graaf, G. Kraaykamp & W.C. Ultee (2000).** *Family Survey Dutch Population 2000 [machine readable data set]*. Nijmegen: Department of Sociology, Nijmegen University.

**Graaf, P.M. de (1986).** The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 59, 237-246.

**Graaf, P.M. de (1987).** *De Invloed van Financiële en Culturele Hulpbronnen in Onderwijsloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

**Graaf, P.M. de & H.B.G. Ganzeboom (1990).** Educational mobility in the Netherlands: birth cohorts 1891 to 1960. *Netherlands' Journal of Social Sciences* 26: 35-50.

**Graaf, P.M. de & H.B.G. Ganzeboom (1993).** Family Background and Educational Attainment in the Netherlands for the 1891-1960 Birth Cohorts. In Y. Shavit and H.P. Blossfeld (Eds.), *Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Colorado: Westview Press.

**Graaf, P.M. de & M. Kalmijn (2000).** Trends in the Transmission of Cultural and Economic Status. *Acta Sociologica* 44: 51-66.

**Kraaykamp, G. (1993).** *Over lezen gesproken; een Studie naar Sociale Differentiatie in Leesgedrag*. (Speaking of Reading: a Study on Social Differentiation in Reading Behavior). Amsterdam: Thesis.



**Niehof, J.** (1997). *Resources and Social Reproduction*. Amsterdam: Thesis.

**Parsons, T.** (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. Glencoe: Free Press.

**Shavit, Y. & H.P. Blossfeld** (1993). *Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Colorado: Westview Press.

**Sullivan, A.** (2000). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35: 893-912.

**Swartz, D.** (1977). Pierre Bourdieu: the cultural transmission of social inequality. *Harvard Educational Review* 47: 545-555.

**Ultee, W.C. & H.B.G. Ganzeboom** (1993). *Netherlands Family Survey 1992-1993 [machine readable data set]*. Nijmegen: Department of Sociology, Nijmegen University.

**Van de Werfhorst, H., G. Kraaykamp & N.D. de Graaf** (2000). Intergenerational Transmission of Educational Field Resources: The Impact of Parental Resources and Socialisation Practices on Children's Fields of Study in the Netherlands. *Netherlands' Journal of Social Sciences* 36: 188-200.

**Willis, P.E.** (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Franborough, Hants: Saxon House.

# Trends in sociale ongelijkheid en cultuurparticipatie

*Ineke Nagel*

*Jos de Haan*

## 1 Kunst en klasse

Affiniteit met kunst en cultuur is een symbool van sociaal onderscheid. Volgens Ganzeboom en De Graaf (1991: 272) is het 'een bekend gegeven dat het deelnemen aan culturele activiteiten, zoals het lezen van boeken en het bezoek aan museum, theater en concert één van de meest ongelijk gespreide gedragsvormen in onze samenleving is'. Lang niet iedereen houdt ervan om in zijn vrije tijd een toneelstuk te bezoeken, een klassiek concert bij te wonen of naar de film te gaan. Velen hebben helemaal geen belangstelling voor dit soort activiteiten en vullen de vrije tijd op een andere manier. Aan de andere kant zijn er ook cultuurliefhebbers die ieder weekend een cultureel evenement bezoeken.

Uit het talrijke onderzoek naar cultuurparticipatie is inmiddels bekend onder welke bevolkingsgroepen zich de meeste cultuurliefhebbers bevinden en welke cultuurvormen het sterkst gesegmenteerde publiek laten zien. Het opleidingsniveau geldt als een belangrijk onderscheidend kenmerk. In de culturele instellingen komen we een publiek tegen dat veel hoger opgeleid is dan de doorsnee bevolking (Ganzeboom 1984; Knulst 1989; De Haan & Knulst 2000). Dit geldt in het bijzonder voor traditioneel hogere cultuurvormen – beeldende kunst, toneel, klassieke muziek, en in mindere mate ook voor populaire vormen van cultuur, zoals film, cabaret en popmuziek.\*

Voor zover het onderwijs en de ervaringen die leerlingen en studenten daarin opdoen als oorzaak van verschillen in cultuurdeelname aangemerkt kunnen worden, zijn veranderingen in het onderwijsstelsel van invloed op de sociale ongelijkheid in cultuurdeelname. In de laatste decennia van de twintigste eeuw is het gemiddelde opleidingsniveau sterk gestegen (SCP 1998 hst Onderwijs). Jongere cohorten zijn gemiddeld hoger opgeleid dan oudere cohorten. Deze democratisering van het onderwijs heeft ervoor gezorgd dat culturele competentie binnen het bereik van meer mensen is gekomen. De vraag is echter of de competentie die op verschillende onderwijsniveaus verworven wordt over de tijd gelijk is gebleven.

Veranderingen in de toegang tot het onderwijs en in het onderwijs zelf hebben mogelijk gevolgen gehad voor de relatie tussen opleidingsniveau en cultuurdeelname.

Opeenvolgende cohorten hebben in uiteenlopende educatieve omstandigheden onderwijs genoten. De vraag die wij hier zullen beantwoorden is of tussen deze cohorten de invloed van het bereikte opleidingsniveau op de cultuurdeelname veranderd is.

\* Naarmate het culturele aanbod moeilijker toegankelijk wordt, lijkt de rol van onderwijs belangrijker te worden. Hoger opgeleiden zijn dan ook sterk oververtegenwoordigd bij tentoonstellingen van moderne kunst (De Haan 1997), serieuze toneelstukken (Knulst 1995) en serieuze muziek van moderne componisten (Goeke & Welker 1997).

In paragraaf 2 gaan we nader in op de theoretische achtergrond van het verband tussen opleidingsniveau en cultuurparticipatie. Een aantal factoren die deze relatie beïnvloeden passeren de revue. Vervolgens bespreken we welke verschuivingen in de invloed van die factoren zijn waar te nemen. Hieruit worden hypothesen afgeleid over veranderingen in de sociale ongelijkheid in cultuurdeelname. In paragraaf 3 introduceren we de empirische gegevens van het onderzoek en bespreken we hoe cultuurparticipatie, opleidingsniveau en generaties (geboortecohorten) gemeten zijn. In paragraaf 4 staan de resultaten van het onderzoek weergegeven en ten slotte zetten we in paragraaf 5 de conclusies nog eens op een rijtje en bespreken we de implicaties voor het onderwijs- en cultuurbeleid.

## 2 Cultuur en onderwijs: theorie en hypothesen

Waarom hangen het genoten opleidingsniveau en de cultuurparticipatie zo sterk met elkaar samen? Aangenomen wordt dat culturele competentie, ook wel cultureel kapitaal genoemd, hierbij een belangrijke rol speelt. Onder deze competentie valt naast specifieke kennis van kunst en cultureel erfgoed, ook de eerdere ervaring en de vertrouwdheid met gedragscodes in bijvoorbeeld musea en schouwburgen. Naarmate personen over meer culturele competentie beschikken, zouden zij meer plezier beleven aan hun participatie. Verschillende theoretische gezichtspunten zijn ontwikkeld om de verbanden tussen participatie, culturele competentie en waardering te onderbouwen. De belangrijkste zijn de informatieverwerkingstheorie en de assimilatietheorie.

In de informatieverwerkingstheorie worden cultuuruitingen opgevat als een aanbod aan stimuli of informatie. Het tot zich nemen van die informatie zou een bepaalde prikkeling (*arousal*) teweegbrengen. 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. Volgens Ganzeboom (1982: 344) zijn over de schaling van de complexiteit van kunstvormen 'alledaagse ideeën in omloop'. Enkele van die ideeën zijn: 'Flutromans zijn makkelijker dan literaire romans. Mozart is moeilijker dan Abba.' In meer algemene vorm vindt hij 'dat de hedendaagse, moderne en experimentele vormen van cultuur moeilijker zijn dan de oudere, klassieke en traditionele vormen van cultuur' (p. 344). De vermogens om complexe informatie te verwerken zijn afhankelijk van aangeboren cognitieve talenten (intelligentie), kennis en oefening, en persoonlijkheid (extraverten hebben een voorkeur voor veel stimulering van buitenaf). Voor ieder individu zou daarbij een optimaal niveau van prikkeling bestaan. Personen met meer dan gemiddelde informatieverwerkingscapaciteit (culturele competentie) zullen dit optimum ervaren bij een complexer aanbod dan personen met minder capaciteiten. Geïnspireerd

door Berlyne (1971) en Scitovsky (1976) is cultuurparticipatie in Nederland onderzocht als een proces van informatieverwerking (Ganzeboom 1984 en 1989). Informatiecapaciteit werd daarbij geoperationaliseerd als culturele kennis of als het opleidingsniveau van de ondervraagden.

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).

Beide theorieën gaan ervan uit dat meer culturele competentie leidt tot meer waardering van kunst en cultureel erfgoed. Of het hierbij vooral gaat om de verwerking van stimuli of om cognitieve assimilatie laten we hier verder in het midden.

Vervolgens dient de vraag zich aan hoe het komt dat hoger opgeleiden over meer culturele competentie beschikken dan lager opgeleiden. Op deze vraag zijn ten minste drie, elkaar mogelijk aanvullende antwoorden mogelijk. Deze zullen in navolging van Ranshuysen en Ganzeboom (1993) aangeduid worden als het *instructiemodel*, het *selectiemodel* en het *milieumodel*. \*

Een eerste verklaring voor de sterke samenhang tussen opleidingsniveau en culturele competentie is dat hoger opgeleiden op school meer gelegenheid hebben gehad om met kunst en cultureel erfgoed in aanraking te komen en zodoende culturele competentie te ontwikkelen. Dit zou niet alleen het geval zijn vanwege hun langere onderwijsloopbaan, maar ook omdat op havo/vwo meer cultuureducatieve activiteiten plaatsvinden (Van Hoorn, Haanstra & De Groot 1998) en de kunstvakken zwaarder zijn. Toch blijkt de feitelijke kennismaking slechts een klein deel van het opleidingseffect te kunnen verklaren (Ranshuysen & Ganzeboom 1993). Deze verklaring wordt wel aangeduid als het instructiemodel.

Een tweede verklaring voor de samenhang tussen opleidingsniveau en culturele competentie vormt de selectie door het onderwijs op cognitieve vaardigheden. Het onderwijs selecteert op leervaardigheid en zorgt er *grosso modo* voor dat intelligentere kinderen naar hogere onderwijstypen gaan dan minder intelligente kinderen. Aangenomen kan worden dat de algemene cognitieve vaardigheden sterk samenhangen met het vermogen om culturele competentie op te doen. Een selectie op leer capaciteit sorteert leerlingen dus ook op culturele competentie. Gezien de langere schoolloopbanen van hoger opgeleiden krijgen zij ook nog eens langer de tijd om deze vaardigheden verder te ontwikkelen dan lager opgeleiden. Deze verklaring wordt wel aangeduid als het selectiemodel. In Ranshuysen en

\* Deze modellen zijn eerder toegepast om opleidingsverschillen in cultuurdeelname te verklaren (Ranshuysen & Ganzeboom 1993).

Ganzeboom (1993) vormt het selectiemodel de belangrijkste verklaring voor de relatie tussen opleidingsniveau en cultuurdeelname.

Een derde verklaring voor het grote effect van opleiding is dat hoger opgeleiden voor een groot deel uit cultureel actieve gezinnen komen (De Graaf 1987; Niehof 1997).

Ganzeboom (1982: 344) ziet de 'training' in het ouderlijk gezin als een 'bron van kennis en oefening' die behulpzaam is bij het verwerken van complexe informatie. Volgens Ganzeboom en De Graaf (1991: 285) wegen 'de invloeden van het ouderlijk milieu [...] minstens op tegen de invloed van het genoten onderwijs, zo ze al niet groter zijn. Deze (ongespecificeerde) invloed van het ouderlijk gezin is grotendeels nader te bepalen tot de invloed van de culturele praktijken van de ouders zelf. Het is het voorbeeld dat hier doet volgen'. Bij kinderen uit cultureel actieve gezinnen is de basis voor cultuurparticipatie al in hun jeugd gelegd en heeft de invloed van het ouderlijk milieu zich vertaald in een hoog opleidingsniveau. Culturele competentie, in deze context ook een vorm van cultureel kapitaal, wordt succesvol ingezet in schoolloopbanen (De Graaf 1987). 'Kennelijk zijn de omstandigheden waaronder de keuzen gemaakt worden of de wijze waarop het onderwijs selecteert verbonden met kenmerken van de maatschappelijke groepering waartoe een leerling behoort' (Bosker 2002: 74). Leerlingen uit cultureel actieve gezinnen worden volgens deze verklaring op grond van hun beheersing van culturele codes doorgesluisd naar de hogere niveaus van opleiding. Sociale ongelijkheid wordt zodoende door het onderwijs gereproduceerd (Bourdieu 1984). Volgens deze verklaring, aangeduid als het milieumodel, zijn de latere verschillen in cultuurparticipatie eigenlijk al veel eerder ontstaan, namelijk in het ouderlijk milieu, en zijn ze niet zozeer aan de opleiding zelf toe te schrijven.

#### *De verklaring van verandering*

Om veranderingen in de verhouding van de cultuurparticipatie tussen hoger en lager opgeleiden te kunnen verklaren met behulp van een van de drie besproken mechanismen is het noodzakelijk dat zich ook hierin veranderingen hebben voorgedaan. Deze benadering kan in drie vragen uitgewerkt worden. Is er iets veranderd in de cultuureducatie in het onderwijs? Is er iets veranderd in de selectie door het onderwijs? Is er iets veranderd in de invloed van het ouderlijk milieu op het bereikte opleidingsniveau?\*

#### *Selectie*

Sinds 1945 is er regelmatig gesleuteld aan het onderwijssysteem. Een belangrijke cesuur is echter de invoering van de Mammoetwet in 1968. Sindsdien zijn steeds meer leerlingen

\* Naast verklaringen die zich richten op veranderingen in culturele competentie zijn er andere verklaringen mogelijk. Uiteenlopende veranderingen in de levenscondities van hoger en lager opgeleiden zouden ook een verklaring kunnen bieden voor veranderingen in de ongelijkheid in cultuurdeelname. In de eerste plaats is ook tijd nodig. Zeker een regelmatig bezoek vraagt om veel ruimte in de agenda. Omdat culturele competentie geldt als het belangrijkste verklarende principe en om de verklaring niet te complex te maken, blijven deze alternatieve verklaringen voorsnog buiten beschouwing.

algemeen vormend middelbaar onderwijs gaan volgen. MULO, MMS en HBS maakten plaats voor mavo, havo en vwo. Deze vormen van middelbaar onderwijs waren niet langer voorbehouden aan een klein, vaak elitair, deel van de jeugd. Bovendien werd het makkelijker om verschillende opleidingen te stapelen. Meer jongeren dan voorheen verlieten het middelbaar onderwijs met een diploma dat toegang gaf tot universitaire studie. Sindsdien is de instroom op de universiteiten en in het hoger beroepsonderwijs fors gegroeid.

Een van de achterliggende ideeën was dat doorstroming tussen verschillende onderwijsniveaus leerlingen beter zou selecteren op hun vaardigheden. Het milieu van herkomst moest minder dan voorheen het eindniveau gaan bepalen, en het (verborgen) talent des te meer. Deze meritocratische organisatie zou moeten leiden tot grotere verschillen in cultuurparticipatie tussen verschillende opleidingsniveaus. De afoming van talent zou moeten leiden tot tanende culturele belangstelling onder lagere opleidingsgroepen. Deze redenering voorspelt een breuk in de ongelijkheid tussen cohorten die voor en na 1955 zijn geboren\*, en wel in de richting van toenemende ongelijkheid.

Daar staat echter tegenover dat ook de selectiecriteria met de invoering van de Mammoetwet zijn veranderd. De vereiste instroomkwalificaties voor universitair onderwijs zijn verlaagd. Aanvankelijk stonden hogescholen en enkele universitaire studierichtingen (economie, sociologie en dergelijke) open voor niet-gymnasiasten en derhalve vormden HBS'ers een minderheid bij de instroom in het wetenschappelijk onderwijs. Sinds de invoering van de Mammoetwet is die situatie zodanig gewijzigd dat de meerderheid van studenten in het wetenschappelijk onderwijs een middelbare schoolopleiding heeft zonder klassieke vorming (atheneum; of de omweg havo-hbo-wo). Hierdoor zou de gemiddelde culturele competentie van hoger opgeleiden gedaald zijn, met als gevolg dat ook verschillen in cultuurparticipatie tussen hoger en lager opgeleiden kleiner zouden zijn geworden. Deze redenering voorspelt eveneens een breuk in de ongelijkheid tussen cohorten die voor en na 1955 zijn geboren, maar wel in de richting van afnemende ongelijkheid. Vooralsnog gaan we er echter van uit dat de invloed van dalende toelatingseisen niet opweegt tegen de invloed van efficiëntere selectie en dat de op de hand gewogen tegenkrachten uitmondten in een voorspelling van toenemende ongelijkheid.

### *Instructie*

Na de introductie van de Mammoetwet werd niet alleen anders geselecteerd, er werd ook anders gedoceerd. De Haan (1997) gaat ervan uit dat jongere cohorten onder het regime van de Mammoetwet minder goed op cultuurparticipatie werden voorbereid. Onderwijs over kunst en cultuur kwam onder het nieuwe stelsel minder aan bod. Niet iedereen deed nog eindexamen in vakken die relatief sterk culturele competentie bevorderen zoals geschie-

\* En die dus vóór en na 1968 het voortgezet onderwijs zijn ingestroomd.

denis en meerdere talen. Mogelijk nam tevens de extracurriculaire waarde, zoals de vorming van culturele competentie, van het nieuwe en massale middelbaar onderwijs onder de Mammoetgeneraties af. Vooral bij hogere vormen van middelbaar onderwijs zou deze teruggang te merken zijn, waardoor verschillen in culturele socialisatie tussen verschillende schooltypen kleiner zouden zijn geworden. Volgens deze redenering zou het effect van het opleidingsniveau onder generaties die sinds het begin van de jaren zestig naar de middelbare school zijn gegaan kleiner zijn dan voorheen. De hypothese die hieruit afgeleid kan worden is dat in cohorten die voor 1955 zijn geboren de ongelijkheid tussen opleidingsgroepen in cultuurparticipatie groter is dan in cohorten die na 1955 zijn geboren.

Ook bij deze redenering zijn kanttekeningen te plaatsen. Met de Mammoetwet werden naast tekenen, ook handvaardigheid en muziek een vast onderdeel van het curriculum van de middelbare school. Bovendien won vooral in de jaren tachtig de mogelijkheid terrein om eindexamen te doen in kunstzinnige vakken. Er is echter geen onderzoek beschikbaar dat uitwijst in hoeverre de toegenomen invloed van de kunstvakken bij de vorming van culturele competentie opweegt tegen die van het vroegtijdig laten vallen van geschiedenis en vreemde talen. Mede gezien het zwakke verband tussen het zelf beoefenen van een kunstvak en het bezoek aan culturele instellingen, gaan we er hier van uit dat de invloed van vakkenkeuze (talen en geschiedenis) dominant is en dat het instructieargument leidt tot de voorspelling dat in post-Mammoetgeneraties de culturele ongelijkheid kleiner is.

### *Milieu*

De invloed van het ouderlijk milieu op de cultuurdeelname verloopt voor een deel via onderwijskansen. Volgens Dronkers en De Graaf (1995: 57) is de samenhang tussen het ouderlijk milieu en het onderwijssucces van de daar opgegroeide kinderen een van de meest robuuste samenhangen uit de stratificatiesociologie. Verschillen tussen sociale milieus worden deels via verschillen in schoolloopbanen van kinderen doorgegeven. Deze reproductie van ongelijkheid hangt volgens Dronkers en De Graaf niet zozeer samen met een specifieke vorm van een onderwijsstelsel, maar vooral met de verschillen in schoolprestaties van kinderen uit verschillende milieus. In de loop van de twintigste eeuw is in de meeste moderne industriële landen het belang van het ouderlijk milieu voor de onderwijskansen van kinderen echter afgenomen. Dit komt vooral doordat jongere generaties langer naar school gaan dan oudere generaties (Dronkers & De Graaf 1995: 64). Dit is een geleidelijk proces, waarbij geen significante trendbreuken in de verschuiving naar toenemende meritocratisering (p. 63) zichtbaar zijn. Daarmee neemt het belang van het ouderlijk milieu voor onderwijskansen af en dus ook voor de cultuurdeelname voorzover deze bepaald wordt door het opleidingsniveau.

Volgens Bosker (2002: 87) kunnen zich, soms zelfs in het korte tijdsbestek van enkele decennia, grote veranderingen voordoen in de (on)gelijkheid van onderwijskansen. Bij deze ongelijke verdeling van onderwijskansen maakt Boudon (1974) een onderscheid tussen primaire en secundaire effecten van sociale stratificatie. De primaire effecten hebben betrekking op de invloed van sociale herkomst op schoolprestaties en de secundaire effecten betreffen de invloed van sociale herkomst op schoolkeuzen bij gelijk prestatieniveau (Bosker 2002). De invloed van beide effecten is in Nederland in de loop der jaren afgenomen. Het ouderlijk milieu beïnvloedt thans minder de schoolprestaties van kinderen (al nam de invloed van het opleidingsniveau van de moeder toe) en ook de sociale ongelijkheid in schoolkeuzen gegeven eenzelfde prestatieniveau is afgenomen (Bakker & Cremers 1994: 200, geciteerd in Bosker 2002). De onderwijskansen van de lagere milieus ten opzichte van de hogere milieus zijn dus toegenomen. Dat betekent dat kinderen uit lagere milieus tegenwoordig meer dan voorheen doorstromen naar hogere vormen van onderwijs. Door de nauwe relatie tussen culturele socialisatie en ouderlijk milieu komen hoger opgeleiden in recente cohorten ook minder vanzelfsprekend uit cultureel actieve gezinnen (Van Eijck 1998).

Aangezien de stijging van het opleidingsniveau zich geleidelijk heeft voltrokken en de ongelijkheid in onderwijskansen geleidelijk is afgenomen, zijn ook geen trendbreuken in de ongelijke cultuurparticipatie te verwachten. Aangenomen kan worden dat ook deze ongelijkheid geleidelijk is afgenomen. De volgende hypothese kan eruit afgeleid worden. Naarmate cohorten jonger zijn, is de ongelijkheid tussen opleidingsgroepen in cultuurparticipatie kleiner. De voorspelling van afnemende ongelijkheid uit het milieumodel komt overeen met de voorspelling van het instructiemodel. In tegenstelling tot dit laatste model gaat het hier niet om breuk tussen voor- en na-Mammoetgeneraties, maar om een geleidelijke ontwikkeling.

### **3 Data, variabelenconstructie en methode**

Voor de analyses wordt gebruikgemaakt van het Aanvullend Voorzieningsgebruik Onderzoek (AVO). Dit onderzoek wordt sinds 1979 om de vier jaar gehouden onder een steekproef van circa 14.000 personen uit de Nederlandse bevolking (SCP 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1999). Daarbij worden alle leden van huishoudens van 6 jaar en ouder ondervraagd. Het AVO voorziet in gedetailleerde informatie over cultuurparticipatie. Gegevens over cultuurparticipatie hebben betrekking op het jaar voorafgaande aan het tijdstip van ondervraging, het najaar van het onderzoeksjaar. De gegevens hebben ieder jaar betrekking op andere personen. Samenvoeging van de zes databestanden stelt ons in staat



geboortecohorten over de tijd te volgen, namelijk over een periode van 20 jaar. Van ieder cohort hebben we gegevens over de cultuurparticipatie op zes leeftijden, met uitzondering van de oudste en de jongste geboortecohorten. Op deze manier kunnen leeftijd- en cohort-effecten van elkaar onderscheiden worden.

Voor de analyses zijn mannen en vrouwen vanaf 25-jarige leeftijd geselecteerd die informatie hebben gegeven over hun opleidingsniveau. Uit de gegevens blijkt dat vanaf deze leeftijd nog minder dan tien procent dagonderwijs volgt. Van degenen die nog in opleiding zijn, kan bovendien redelijkerwijs worden aangenomen dat dit ook hun uiteindelijk te bereiken opleidingsniveau zal zijn. Dit resulteert in een databestand van 60.805 personen.

Omdat gegevens over museumbezoek beschikbaar zijn vanaf AVO 1983, worden de analyses van cultureel erfgoed uitgevoerd op een databestand van 49.708 personen.

#### *Variabelenconstructie*

- **Leeftijd en cohort**

De stapeling van databestanden maakt het mogelijk effecten van geboortjaar en leeftijd te onderscheiden (zie tabel 1). Geboortecohort en leeftijd hangen natuurlijk sterk samen met een correlatie van  $-0.91$ . De vroegste cohorten zijn op oudere leeftijd in kaart gebracht. Van de jongste cohorten kennen we alleen de vroegste levensloop. Geselecteerd zijn personen vanaf 25 jaar. De oudste persoon is 102. De oudste geboortecohort is 1884; de meest recente 1974. In de analyses worden effecten van leeftijd en cohort weergegeven in eenheden van 10 jaar met als nulpunt 47-jarige leeftijd en geboortjaar 1942.

Tabel 1

Verdeling van leeftijdsgroepen over geboortecohorten (absolute aantallen)

	voor 1900	1901-10	1911-20	1921-30	1931-40	1941-50	1951-60	1961-70	1971-74	Totaal
Leeftijd										
25-29 jaar						340	3505	3257	732	7834
30-39 jaar					258	5495	6673	3739		16165
40-49 jaar				206	3569	5600	3400			12775
50-59 jaar			217	3238	3581	2694				9730
60-69 jaar		118	2565	3177	1998					7858
70-79 jaar	55	1489	1943	1462						4949
80 jaar en ouder	437	577	480							1494
Totaal	492	2184	5205	8083	9406	14129	13578	6996	732	60805

- Opleiding

In de AVO-vragenlijsten is geïnformeerd naar de huidige opleiding (ten minste drie dagen per week) en naar de hoogst voltooide opleiding, maar niet altijd zijn dezelfde antwoordcategorieën gehanteerd. In bijlage 1 staat aangegeven hoe de antwoordcategorieën in de verschillende AVO-bestanden gecodeerd zijn tot een over de jaren vergelijkbare maat voor het opleidingsniveau (in zeven categorieën). Het opleidingsniveau is voor degenen met een afgeronde opleiding de hoogst voltooide opleiding; voor degenen die nog onderwijs volgen is dat de huidige opleiding, die op die leeftijd beschouwd kan worden als het uiteindelijk te bereiken opleidingsniveau. In de analyses hebben we het opleidingsniveau gecodeerd tot een variabele die varieert van 0 tot 1, zodat een ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënt het verschil in cultuurdeelname aangeeft tussen personen met het laagste en het hoogste opleidingsniveau. In tabel 2 staat voor 10-jaars geboortecohorten het bereikte opleidingsniveau weergegeven. Te zien is dat het opleidingsniveau in de loop van de tijd is gestegen.

Tabel 2  
Opleidingsniveau per geboortecohort (in percentages)

	voor 1900	1901-10	1911-20	1921-30	1931-40	1941-50	1951-60	1961-70	1971-74	Totaal
1 Lager onderwijs	72.8	65.2	56.8	44.4	33.5	21.5	13.6	8.5	5.3	28.0
2 Lbo/mavo	13.2	18.2	24.1	32.0	36.4	38.7	35.6	30.2	21.7	33.4
3 Mbo	4.9	5.9	7.1	9.3	12.7	16.7	20.5	24.3	29.8	15.7
4-5 Havo/vwo	1.6	3.3	4.1	4.4	4.5	5.2	9.6	13.3	10.8	6.8
6 Hbo	5.1	5.3	5.6	7.3	9.5	12.6	13.8	15.5	22.5	11.2
7 Universiteit	2.4	2.	2.3	2.6	3.3	5.4	7.1	8.2	9.8	5.0
N	492	2184	5205	8083	9406	14129	13578	6996	732	60805

- Cultuurdeelname

In de AVO-bestanden is gevraagd naar deelname aan uiteenlopende cultuurvormen. Tabel 3a en 3b laten zien hoe vaak aan de verschillende cultuurvormen deelgenomen wordt. De vragen over het bezoek aan hogere cultuur delen we op in podiumkunsten (bezoek aan toneel, cabaret, klassiek concert, ballet) en cultureel erfgoed (bezoek aan musea, monumenten en galeries). Factoranalyse (zie bijlage 2) rechtvaardigt de keuze voor afzonderlijke analyse van de beide cultuurvormen. Overigens zijn beide factoren sterk gecorreleerd ( $r = .593$ ). De beide indexen voor deelname aan podiumkunst en cultureel erfgoed zijn berekend als het gemiddelde van percentielscores van deelname aan de afzonderlijke cultuurvormen,

waarover vervolgens opnieuw een percentielscore is berekend. Percentielscores voorkomen dat cultuurvormen met de meeste deelnemers de meting van cultuurdeelname domineren. Ook vergroten percentielscores de verschillen tussen de nulcategorie en de eerstvolgende categorie, terwijl verschillen tussen de hogere bezoekfrequenties minder nadruk krijgen. Een derde voordeel van percentielscores is dat de resulterende variabelen een theoretisch bereik hebben van 0 tot 100 en derhalve gemakkelijk geïnterpreteerd kunnen worden.

Tabel 3a

Participatie in podiumkunsten (toneel, cabaret, ballet, klassiek concert)<sup>a</sup>  
 Percentages (vet) en codering van antwoordcategorieën in percentielscores (cursief).

Podiumkunsten (AVO 79-99) (N = 60805)

	Toneel	Cabaret	Concert	Ballet
0 Niet	<b>76.2</b> 38.1	<b>86.9</b> 43.5	<b>82.9</b> 41.4	<b>96.2</b> 48.1
1 Minder dan 1 keer per jaar	<b>1.8</b> 77.1	<b>1.3</b> 87.6	<b>1.5</b> 83.7	<b>.6</b> 96.5
2 1 keer per jaar	<b>7.3</b> 81.6	<b>5.7</b> 91.1	<b>5.6</b> 87.2	<b>1.9</b> 97.7
3 2-3 keer per jaar	<b>10.4</b> 90.5	<b>5.0</b> 96.4	<b>6.4</b> 93.2	<b>1.0</b> 99.1
4 4-11 keer per jaar	<b>3.4</b> 97.4	<b>.9</b> 99.3	<b>2.8</b> 97.8	<b>.3</b> 99.8
5 1 keer per maand of vaker	<b>.8</b> 99.6	<b>.2</b> 99.9	<b>.8</b> 99.6	<b>.1</b> 100.0

<sup>a</sup> Ontbrekende waarden opgevuld via hot deck imputatie.

Tabel 3b

Participatie in cultureel erfgoed (musea, monumenten, galerie)<sup>a</sup>  
 Percentages (vet) en codering van antwoordcategorieën in percentielscores (cursief).

Cultureel erfgoed (AVO 83-99) (N = 49708)

	Museum	Galerie
0 Niet	<b>63.9</b> 31.9	<b>78.5</b> 39.2
1 Minder dan 1 keer per jaar	<b>3.7</b> 65.7	<b>2.5</b> 79.7
2 1 keer per jaar	<b>11.2</b> 73.1	<b>6.3</b> 84.1
3 2-3 keer per jaar	<b>15.4</b> 86.4	<b>9.3</b> 91.9
4 4-11 keer per jaar	<b>4.9</b> 96.5	<b>2.6</b> 97.8
5 1 keer per maand of vaker	<b>1.0</b> 99.5	<b>.9</b> 99.6

	Monument
0 Niet (0)	<b>54.2</b> 27.1
1 Minder dan 1 keer per maand (2)	<b>39.4</b> 73.9
2 1 tot 3 keer per maand (12)	<b>5.8</b> 96.5
3 1 keer per week of vaker (12)	<b>.6</b> 99.7

<sup>a</sup> Ontbrekende waarden opgevuld via hot deck imputatie.

- Methode

De gegevens worden geanalyseerd met behulp van OLS-regressieanalyse. Omdat de waarnemingen – personen in huishoudens – niet onafhankelijk gemeten zijn, zijn de standaardfouten gecorrigeerd via de Huber/White-sandwichmethode (Huber 1967). Gerapporteerd worden ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en gecorrigeerde T-waarden.

#### 4 Resultaten

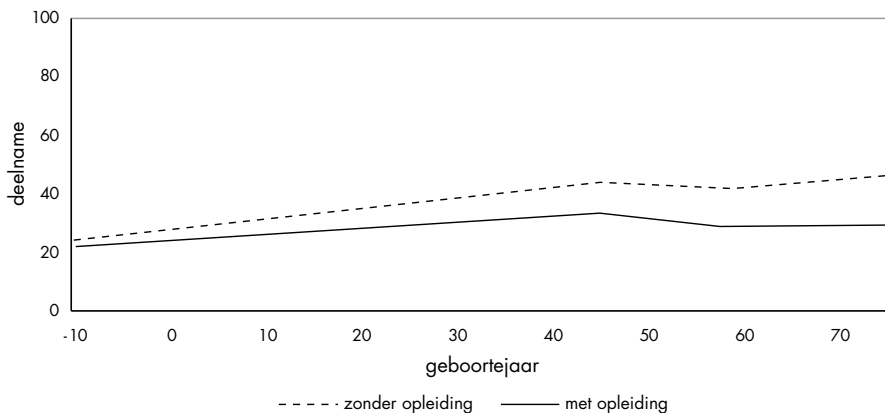
Figuur 1a en b brengen in beeld hoe de deelname aan podiumkunsten en cultureel erfgoed zich in de loop der tijd heeft ontwikkeld (waarbij rekening is gehouden met leeftijdsverschillen tussen geboortecohorten). De stippellijn in figuur 1a geeft aan dat elke nieuwe generatie vaker podiumkunsten bezoekt. Bij de deelname aan cultureel erfgoed is dit niet het geval (figuur 1b). Hier zien we dat in oudere geboortecohorten weliswaar elke nieuwe generatie steeds vaker deelneemt, maar dat dit niet meer het geval is in generaties vanaf 1945.

Onder geboortecohorten die na 1955 geboren zijn neemt de deelname zelfs in elk opeenvolgend geboortecohort af. De sterkere deelname aan podiumkunsten in recente cohorten is deels het gevolg van het gestegen opleidingsniveau: nieuwe generaties zijn steeds hoger opgeleid (zie tabel 2). Wanneer we hiermee rekening houden en de trends in cultuurparticipatie berekenen onder groepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau, zien we dat de deelname aan podiumkunsten weliswaar onder de oudere geboortecohorten is gestegen, maar dat deze stijging zich niet heeft doorgezet (ononderbroken lijn in figuur 1a). In cohorten tussen 1945 en 1960 is zelfs een lichte daling waarneembaar, die zich weer stabiliseert voor personen die geboren zijn na 1960. Bij cultureel erfgoed komt de daling in het bezoek onder recente generaties nog sterker naar voren wanneer personen met hetzelfde opleidingsniveau vergeleken worden (ononderbroken lijn in figuur 1b). Nog steeds is er sprake van een stijging onder oudere geboortecohorten, maar vanaf geboortjaar 1945 neemt in elk opeenvolgend cohort de deelname aan deze cultuurvorm af.

De beide figuren zijn gebaseerd op de modellen A en B in tabellen 4 en 5 (zie p. 112 en 113). In de tabellen is te zien dat de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden gemiddeld genomen veel groter zijn dan tussen personen die in oude en jonge geboortecohorten geboren zijn. Model B geeft aan dat het verschil in deelname aan podiumkunsten tussen lager en hoger opgeleiden gemiddeld over alle leeftijden en geboortecohorten 28 procentpunten bedraagt; voor deelname aan cultureel erfgoed zijn de verschillen groter, namelijk bijna 38 procentpunten. Een rekensommetje leert dat de verschillen in deelname tussen personen die in 1942 en die in 1972 geboren zijn voor podiumkunsten vier procentpunten bedraagt en voor cultureel erfgoed 13.

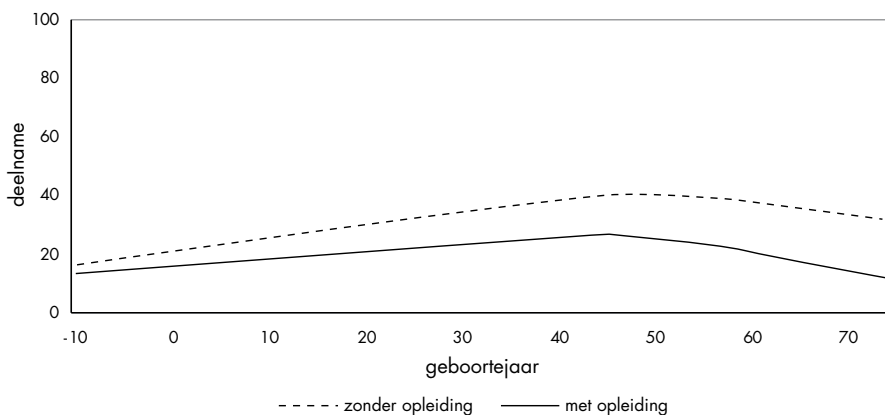
Figuur 1a

Podiumkunsten (0-100): deelname in opeenvolgende geboortecohorten, met en zonder constant houden van opleiding (model A en B in tabel 4)



Figuur 1b

Cultureel erfgoed (0-100): deelname in opeenvolgende geboortecohorten, met en zonder constant houden van opleiding



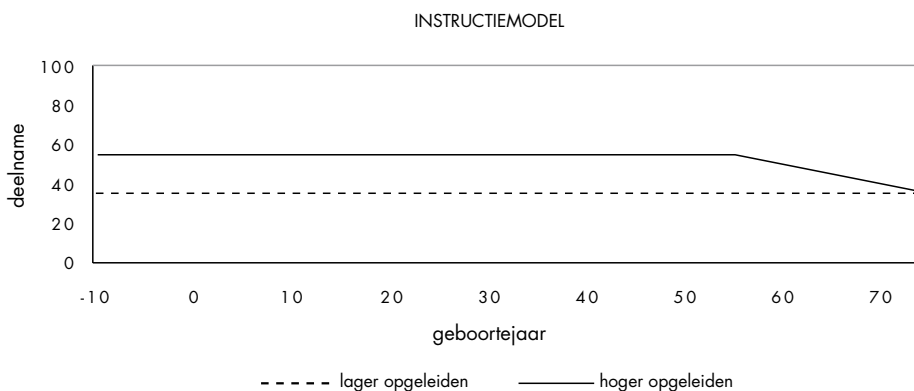
(model A en B in tabel 5)

De vraag die we willen beantwoorden is of de trends die afgebeeld zijn in figuur 1a en 1b verschillen tussen hoger en lager opgeleiden. Zijn verschillen tussen hoger en lager opgeleiden in opeenvolgende geboortecohorten groter of kleiner geworden? In paragraaf 2 hebben we drie mogelijke antwoorden op deze vraag geformuleerd. De eerste twee

hypothese zijn gebaseerd op veranderingen in het onderwijs als gevolg van de Mammoetwet en voorspellen een breuk tussen de opleidingsverschillen onder generaties die voor en na invoering van deze wet onderwijs hebben gevolgd, dat wil zeggen generaties van vóór en na 1955. Het instructiemodel voorspelt een afname in de opleidingsverschillen onder geboortecohorten vanaf 1955; het selectiemodel verwacht een toename in diezelfde geboortecohorten. Volgens het milieumodel zijn de opleidingsverschillen via een geleidelijk proces afgenomen.

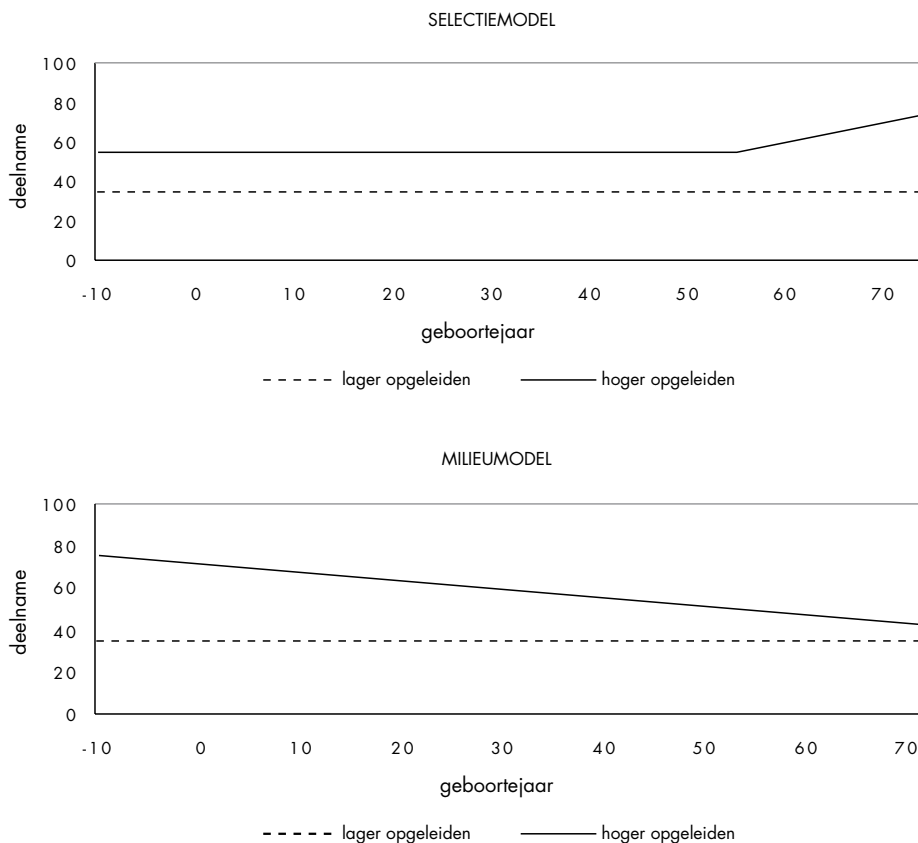
Eventuele variaties in de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden in opeenvolgende geboortecohorten modelleren we via gebroken regressie. Dit is niet alleen een geschikte manier om na te gaan of zich eventuele veranderingen in het effect van opleidingsniveau hebben voorgedaan, maar ook of deze veranderingen via een breuk hebben plaatsgevonden of geleidelijk. De hypothesen over veranderingen in het effect van opleiding die uit deze modellering voortvloeit zijn grafisch weergegeven in figuur 2\*.

Figuur 2  
Hypothesen over verschillen in cultuurdeelname tussen hoger en lager opgeleiden in opeenvolgende geboortecohorten



\* Ook een andere modellering van leeftijd- en cohortgebonden veranderingen in het effect van opleiding is denkbaar, namelijk via dummyvariabelen. In een dergelijk model blijven effecten van opleiding in opeenvolgende geboortecohorten voor en na 1955 onveranderd, maar verschilt de grootte van het opleidingseffect voor geboortecohorten voor en na 1955. Wanneer dit een betere modellering is van de veranderingen in het effect van opleiding, dan zou dit ook zichtbaar zijn in de gebroken regressiecoëfficiënten. In dat geval zou het effect van opleiding in geboortecohorten van vóór 1955 niet veranderen, een scherpe stijging of daling vertonen in de geboortecohorten direct na 1955, en vervolgens weer onveranderd op eenzelfde niveau blijven.

Vervolg figuur 2



Figuur 3a en 3b (zie p. 111) geven de deelname aan podiumkunsten en aan cultureel erfgoed weer voor hoger en lager opgeleiden in opeenvolgende geboortecohorten. De figuren zijn gebaseerd op model C in tabel 4 en 5. In figuur 3a is duidelijk te zien dat de deelname aan podiumkunsten door universitair geschoolden op een hoger niveau ligt dan de deelname door degenen met alleen lager onderwijs. Te zien is ook dat de verschillen tussen beide groepen in alle geboortecohorten ongeveer even groot zijn. In tabel 4 maakt model C duidelijk dat het effect van opleiding in geen van de onderscheiden cohortsegmenten verandert en dat zich ook tussen de cohortsegmenten onderling geen verschillen voordoen in het effect van opleiding, ook niet in geboortecohorten van voor en na 1955. Model D laat zien dat over alle geboortecohorten bezien er geen trend is te ontdekken in de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden in hun deelname aan podiumkunsten. Verschillen tussen

hoger en lager opgeleiden in deelname aan podiumkunsten zijn dus niet veranderd in opeenvolgende cohorten. Het verschil tussen hoger en lager opgeleiden is tussen cohorten uit het begin van de twintigste eeuw even groot als onder personen die in de jaren zestig geboren zijn, namelijk 23 procentpunten (rekening gehouden met het gegeven dat de opleidingsverschillen op oudere leeftijd sterk afnemen).\*

Figuur 3b laat zien dat ook bij cultureel erfgoed de deelname van hoger opgeleiden sterker is dan die van lager opgeleiden en dat dit in alle geboortecohorten het geval is. In tegenstelling tot bij podiumkunsten zien we hier dat de verschillen tussen beide groepen níet in alle geboortecohorten even groot zijn. In oudere generaties zijn de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden groter dan die in jongere generaties. In tabel 5 model C is getoetst of zich in de onderscheiden cohortsegmenten veranderingen hebben voorgedaan in de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden. De regressiecoëfficiënten laten elk een afname zien in de opleidingsverschillen, hoewel ze geen van alle significant van nul verschillen. De afname in de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden doet zich al voor in de geboortecohorten van voor 1945 en lijkt sterker te worden in recentere geboortecohorten, in het bijzonder in geboortecohorten van na 1955. Echter, een nadere toets wijst uit dat de mate waarin de opleidingsverschillen afnemen, niet verschilt tussen de onderscheiden segmenten. Dat betekent dat de afname in de opleidingsverschillen net zo goed kan worden weergegeven door één regressiecoëfficiënt. Model D toont aan dat dit inderdaad het geval is. Nu blijkt er sprake van een significante lineaire afname in de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden in hun bezoek aan cultureel erfgoed. Verschillen tussen hoger en lager opgeleiden nemen dus geleidelijk aan af in opeenvolgende geboortecohorten. Bij personen die in het begin van de twintigste eeuw (1912) geboren zijn, bedraagt het verschil tussen hoger en lager opgeleiden 29 procentpunten, in recente geboortecohorten (1972) is dat nog 20 procentpunten (waarbij rekening is gehouden met het gegeven dat opleidingsverschillen op oudere leeftijd sterk afnemen).\*\*

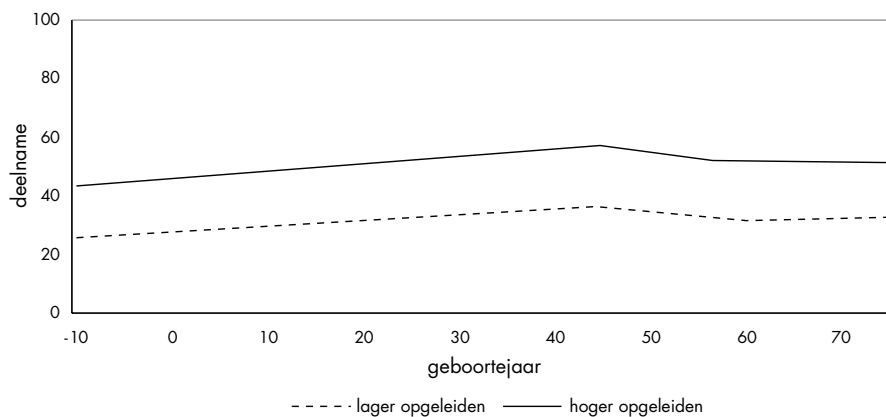
\* Analyse met een modellering van leeftijd- en cohorteffecten via dummyvariabelen laat ook zien dat het verschil tussen hoger en lager opgeleiden in de deelname aan podiumkunsten in geen enkele geboortecohort significant afwijkt van het referentiecohort 1955/60. Een aparte toets op verschillen tussen geboortecohorten van voor en na 1955 laat zien dat deze er niet zijn. Ook is er geen continue trend te ontdekken in het effect van opleidingsniveau. Wanneer ten slotte leeftijd- en cohorteffecten gemodelleerd worden via eerste-, tweede- en derdegraadspolynomen, laat het best passende model zien dat het effect van opleiding constant is in opeenvolgende geboortecohorten.

\*\* Analyses waarbij leeftijd- en cohorteffecten gemodelleerd zijn via dummyvariabelen laten zien dat de afname van opleidingsverschillen in opeenvolgende cohorten al vanaf de oudere geboortecohorten optreedt. De verschillen doen zich niet specifiek voor tussen geboortecohorten van voor en na 1955. Ook in deze analyse blijkt dat het effect van opleidingsniveau beter gemodelleerd kan worden via een continue afname over opeenvolgende geboortecohorten. Ook bij een modellering van leeftijd- en cohorteffecten in eerste-, tweede- en derdegraadspolynomen neemt het effect van opleiding in het best passende model lineair af in opeenvolgende geboortecohorten.



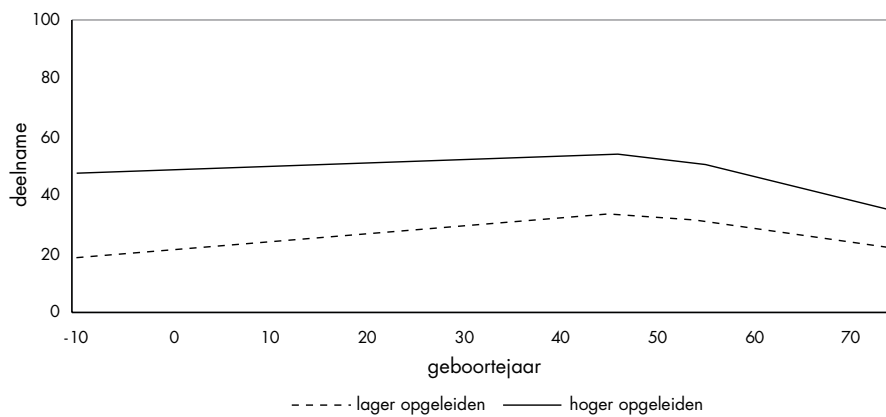
Figuur 3a

Podiumkunsten (0-100): deelname in opeenvolgende geboortecohorten door hoger en lager opgeleiden (model C in tabel 4).



Figuur 3b

Cultureel erfgoed (0-100): deelname in opeenvolgende geboortecohorten door hoger en lager opgeleiden (model C in tabel 5)



Tabel 4

Deelname aan podiumkunsten (0-100): effecten van opleidingsniveau. Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (met T-waarden  $\geq 2.0$  vetgedrukt) en gecorrigeerde T-waarden (cursief) (N = 60805)

	A		B		C		D	
Leeftijd 25-30 <sup>ab</sup>	-2.318	-1.9	<b>-2.951</b>	-2.6	-1.048	-.7	-1.708	-1.1
Leeftijd 30-70	<b>2.153</b>	9.7	<b>2.061</b>	9.9	<b>2.067</b>	8.4	<b>2.084</b>	8.6
Leeftijd > 70	<b>-2.950</b>	-5.9	<b>-3.823</b>	-7.9	<b>-3.050</b>	-6.0	<b>-2.764</b>	-5.6
Geboortejaar < 1945	<b>3.491</b>	14.7	<b>2.060</b>	9.2	<b>1.929</b>	7.5	<b>2.095</b>	8.6
Geboortejaar 1945-1955	-1.035	-1.9	<b>-3.270</b>	-6.5	<b>-2.738</b>	-4.3	<b>-3.198</b>	-6.2
Geboortejaar 1955-1960	-1.296	-1.1	<b>-3.055</b>	-2.9	<b>-2.958</b>	-2.1	<b>-2.998</b>	-2.8
Geboortejaar > 1960	<b>2.400</b>	3.2	.422	.6	.528	.5	.440	.6
Vrouw	<b>3.770</b>	28.2	<b>6.102</b>	45.1	<b>6.098</b>	44.6	<b>6.092</b>	44.5
Opleiding (0-1)			<b>28.348</b>	72.8	<b>20.719</b>	3.1	<b>23.110</b>	3.8
Opleiding * leeftijd 25-30					-5.034	-1.4	-3.266	-1.0
Opleiding * leeftijd 30-70					.072	.1	.030	-.0
Opleiding * leeftijd > 70					<b>-6.174</b>	-2.9	<b>-7.592</b>	-4.0
Opleiding * geboortejaar < 1945					.568	.7		
Opleiding * geboortejaar 1945-1955					-1.725	-1.1		
Opleiding * geboortejaar 1955-1960					-.006	-.0		
Opleiding * geboortejaar > 1960					-.377	-.2		
Opleiding * geboortejaar							-.183	-.3
Constante	<b>42.860</b>	19.8	<b>32.849</b>	16.4	<b>35.792</b>	12.8	<b>35.792</b>	12.8
R <sup>2</sup>		.0167		.1265		.1269		.1269
R <sup>2</sup> adjusted		.0166		.1264		.1267		.1267

<sup>a</sup> Gebroken regressiecoëfficiënten: deze geven het effect aan binnen het aangegeven bereik, dus van 25- tot 30-jarige leeftijd daalt de deelname ieder jaar (niet significant) met . 2318 (zie noot b). De leeftijd- en cohortsegmenten zijn gekozen na een reeks modelschattingen met wisselende segmenten waarin gezocht is naar een model met een maximaal percentage verklaarde variantie.

<sup>b</sup> Leeftijd en geboortecohort in eenheden van 10 jaar.

Tabel 5

Deelname aan cultureel erfgoed (0-100): effecten van opleidingsniveau. Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (met T-waarden  $\geq 2.0$  vetgedrukt) en T-waarden (cursief) (N = 49708)

	A		B		C		D	
Leeftijd 25-30 <sup>ab</sup>	<b>-6.145</b>	<i>-4.0</i>	<b>-6.342</b>	<i>-4.6</i>	<b>-2.048</b>	<i>-1.0</i>	<b>-2.578</b>	<i>-1.3</i>
Leeftijd 30-70	<b>1.709</b>	<i>5.3</i>	<b>1.801</b>	<i>6.3</i>	<b>1.764</b>	<i>4.8</i>	<b>1.809</b>	<i>5.0</i>
Leeftijd > 70	<b>-7.113</b>	<i>-10.5</i>	<b>-8.057</b>	<i>-12.8</i>	<b>-6.292</b>	<i>-9.2</i>	<b>-6.172</b>	<i>-9.5</i>
Geboortjaar < 1945	<b>4.266</b>	<i>12.2</i>	<b>2.474</b>	<i>7.9</i>	<b>2.691</b>	<i>7.0</i>	<b>2.773</b>	<i>7.7</i>
Geboortjaar 1945-1955	<i>-.568</i>	<i>-.9</i>	<b>-3.125</b>	<i>-5.5</i>	<b>-2.433</b>	<i>-3.1</i>	<b>-5.123</b>	<i>-8.2</i>
Geboortjaar > 1955 <sup>c</sup>	<b>-4.012</b>	<i>-7.8</i>	<b>-6.312</b>	<i>-13.8</i>	<b>-5.122</b>	<i>-7.5</i>	<b>-3.072</b>	<i>-3.7</i>
Vrouw	<b>1.730</b>	<i>10.6</i>	<b>4.616</b>	<i>28.3</i>	<b>4.695</b>	<i>28.5</i>	<b>4.693</b>	<i>28.5</i>
Opleiding (0-1)			<b>37.651</b>	<i>91.5</i>	<b>20.653</b>	<i>2.8</i>	<b>23.152</b>	<i>3.5</i>
Opleiding * leeftijd 25-30					<b>-10.507</b>	<i>-2.6</i>	<b>-9.139</b>	<i>-2.5</i>
Opleiding * leeftijd 30-70					<i>.127</i>	<i>.2</i>	<i>-.042</i>	<i>-.1</i>
Opleiding * leeftijd > 70					<b>-11.397</b>	<i>-4.5</i>	<b>-11.990</b>	<i>-5.4</i>
Opleiding * geboortjaar < 1945					<i>-1.593</i>	<i>-1.6</i>		
Opleiding * geboortjaar 1945-1955					<i>-1.770</i>	<i>-1.1</i>		
Opleiding * geboortjaar > 1955					<i>-2.638</i> <sup>d</sup>	<i>-1.9</i>		
Opleiding * geboortjaar							<b>-1.951</b>	<i>-2.7</i>
Constante	<b>38.844</b>	<i>13.9</i>	<b>26.186</b>	<i>10.5</i>	<b>33.199</b>	<i>9.0</i>	<b>32.250</b>	<i>9.2</i>
R <sup>2</sup>		<i>.0253</i>		<i>.1863</i>		<i>.1871</i>		<i>.1871</i>
R <sup>2</sup> adjusted		<i>.0251</i>		<i>.1862</i>		<i>.1868</i>		<i>.1869</i>

<sup>a</sup> Gebroken regressiecoëfficiënten: deze geven het effect aan binnen het aangegeven bereik, dus van 25- tot 30-jarige leeftijd daalt de deelname ieder jaar met .6145 (zie noot b). De leeftijd- en cohortsegmenten zijn gekozen na een reeks modelschattingen met wisselende segmenten waarin gezocht is naar een model met een maximaal percentage verklaarde variantie.

<sup>b</sup> Leeftijd en geboortecohort in eenheden van 10 jaar.

<sup>c</sup> Een model met een extra breuk bij geboortjaar 1960 levert geen hoger percentage verklaarde variantie op.

<sup>d</sup> Effect opleiding in geboortecohorten > 1955 verschilt niet significant van effect opleiding in geboortecohorten 1945-1955.

## 5 Conclusies

De gescheiden analyses van het bezoek aan cultureel erfgoed en aan podiumkunsten laten geen eenduidige conclusie toe. Bij het cultureel erfgoed neemt het effect van opleiding in openvolgende geboortecohorten af. Verschillen in bezoek aan musea en monumenten tussen hoger en lager opgeleiden zijn onder jongere generaties dus kleiner dan onder oudere generaties. Deze conclusie weerspreekt het selectiemodel. Niet langer kan volgehouden worden dat een efficiëntere selectie in het onderwijs tot grotere verschillen in bezoek aan cultureel erfgoed tussen hogere en lager opgeleiden leidt. De analyses tonen tevens aan dat

er geen sprake is van plotselinge breuk tussen cohorten die vóór en die na 1955 zijn geboren. Dit wijst erop dat de inhoudelijk wijzigingen, die met de invoering van de Mammoetwet (1968) gepaard gingen, niet verantwoordelijk gehouden kunnen worden voor de waargenomen verschuivingen tussen hoger en lager opgeleiden. De geleidelijke afname van de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden ondersteunt eerder de voorspelling afgeleid uit het milieu-model. Afnemende invloed van het milieu van herkomst op de onderwijsprestaties gaat dus samen met het verkleinen van de verschillen in bezoek aan cultureel erfgoed tussen hoger en lager opgeleiden.

Verschillen in het bezoek aan podiumkunsten tussen hoger en lager opgeleiden zijn in de loop van de tijd constant gebleven. Er zijn geen aanwijzingen voor een afname, dan wel een toename voor de invloed van het onderwijs, ook niet in recente cohorten (na 1955). Alle veranderingen in het onderwijs ten spijt is het verschil tussen hoger en lager opgeleiden niet veranderd. Aangezien alle gepresenteerde modellen wel een verandering voorspelden, hetzij grotere, dan wel kleinere invloed, valt de conclusie van gelijkblijvende verschillen tussen opleidingsgroepen niet theoretisch te duiden.

Een ferme theoretische interpretatie van de empirische bevinding is sowieso moeilijk. In de eerste plaats is er weinig gedetailleerd onderzoek naar de invloed van veranderingen in en van het onderwijs op de culturele belangstelling. Dit bemoeilijkt het afleiden van hypothesen. Niet voor niets werden de hier gepresenteerde hypothesen voorafgegaan door tegenspraak en kanttekeningen. In de tweede plaats waren de gebruikte data niet in het bijzonder toegesneden op het toetsen van de hypothesen. Vooral het ontbreken van gegevens over het milieu van herkomst, in het bijzonder de culturele activiteiten van de ouders, laat zich hier voelen. Ook gegevens over vakkenpakketten en cultuureducatie op school ontbraken. In vervolgonderzoek kan met behulp van data die hierover wel informatie bevatten nauwkeuriger getoetst worden.

Vanuit beleidsoogpunt zijn de conclusies verheugend en teleurstellend tegelijk.

Cultuurspreiding, en daarmee afnemende ongelijkheid, is een traditionele doelstelling van het cultuurbeleid. Dat er hier een aanwijzing is gevonden dat de ongelijkheid in de belangstelling voor cultureel erfgoed is afgenomen, mag vanuit dit oogpunt dan ook als verheugend beschouwd worden. Aan de andere kant kan deze ontwikkeling moeilijk als een verdienste van het onderwijs zelf worden beschouwd. Juist het onderwijs wordt gezien als een belangrijk instrument om ongelijkheid tegen te gaan. Voor zover vastgesteld kon worden, staat de afnemende ongelijkheid tussen opleidingsgroepen eerder in verband met ontwikkelingen in het milieu van herkomst. Op wat zich afspeelt binnen de beslotenheid van de huiselijke sfeer heeft de overheid weinig invloed. Vandaar dat de onderzoeksuitkomsten vanuit beleidsoogpunt ook als teleurstellend beschouwd kunnen worden.

## Bijlagen

### Bijlage 1a: Codering hoogst voltooide opleiding

	AVO79	AVO83	AVO87	AVO91	AVO95	AVO99
1	geen lo lo+vgl o/lavo	geen lager onder wijs lo+vgl o-lavo	geen lo+vgl o-lavo	geen enkele opleiding gevolgd lo,vglo-so niet voltooid lo,vglo-so voltooid lbo, geen diploma mulo/mavo/3j.vwo, geen diploma havo/vwo/mms, geen 3jaar	geen enkele opleiding gevolgd lo,vglo-so niet voltooid, bezig lo,vglo-so voltooid lbo, geen diploma mulo/mavo/3j.vwo, geen diploma, mulo/mavo/3j.vwo, mee bezig havo/vwo/mms, geen 3jaar, bezig	geen enkele opleiding gevolgd lo,vglo-so niet voltooid, bezig lo,vglo-so voltooid lbo, geen diploma mulo/mavo/3j.vwo, geen diploma, mulo/mavo/3j.vwo, mee bezig havo/vwo/mms, geen 3 jaar, bezig
2	lbo mulo/ mavo/ 3j.vwo	lbo mulo/ mavo/ 3j.vwo	lbo mulo/ mavo/ 3j.vwo	lbo, diploma mulo/mavo/3j.vwo, diploma havo/vwo/mms, 3 jaar mbo, geen diploma	lbo, diploma mulo/mavo/3j.vwo, diploma havo/vwo/mms, 3 jaar mbo, geen diploma, bezig	lbo, diploma mulo/mavo/3j.vwo, diploma havo/vwo/mms, 3 jaar mbo, geen diploma, bezig
3	mbo	mbo	mbo	mbo, diploma	mbo, diploma	mbo, diploma
4				hbo, geen diploma	hbo, geen diploma, bezig	hbo, geen diploma, bezig
4.5	hbs/gym/ ath/ havo/ mms	havo/ vwo/ mms	havo/ vwo/ mms	havo/vwo/mms, diploma	havo/vwo/mms, diploma	havo/vwo/mms, diploma
5				universiteit, geen kandidaats, alleen kandidaats	universiteit, geen kandidaats, alleen kandidaats, bezig	universiteit, geen kandidaats, alleen kandidaats, bezig
6	hbo	hbo	hbo	hbo, diploma	hbo, diploma	hbo, diploma
7	univer- siteit/ hoge- school	univer- siteit/ hoge- school	univer- siteit/ hoge- school	universiteit, diploma	universiteit, diploma	universiteit, diploma

**Bijlage 1b: Codering dagopleiding**

	AVO79	AVO83	AVO87	AVO91	AVO95	AVO99
1	score lager blo	kleuterschool glo blo	basis speciaal	basis speciaal	basis speciaal	basis speciaal
2	lbo avo: 1 avo: brug mavo 2+ havo 2,3 vwo 2,3	lbo avo brugklas 1 avo brugklas 2,3,4 mavo klas 2 of hoger havo klas 2 of 3 vwo klas 2 of 3	leerjaar 1-3 lbo lj 4 mavo lj 4	leerjaar 1-3 lbo lj 4 mavo lj 4	leerjaar 1-3 lbo lj 4 mavo lj 4	leerjaar 1-3 lbo lj 4 mavo lj 4
3	mbo centrum vakopleiding.	mbo cvv	mbo	Mbo	mbo	mbo
4	havo 4,5  4.5	havo 4,5	havo lj 4 of 5	havo lj 4 of 5	havo lj 4 of 5	havo lj 4 of 5
5	vwo 4-6	vwo 4,5,6	vwo lj 4-6	vwo lj 4-6	vwo lj 4-6	vwo lj 4-6
6	hbo	hbo	hbo	Hbo	hbo	hbo
7	universiteit	universiteit/ hogeschool	universiteit	Universiteit	universiteit	universiteit

**Bijlage 2: Samenhang participatie in verschillende cultuurvormen (AVO 1979-99).**

**Resultaten factoranalyse met pairwise deletion, waarbij museumbezoek voor 1979 ontbreekt (PAF, oblimin, factorladingen hoger dan .2 vetgedrukt) en betrouwbaarheidsanalyse.**

FACTORANALYSE	op basis van percentielscores:	
	1	2
monument	<b>.659</b>	-.019
museum	<b>.836</b>	-.045
galerie	<b>.566</b>	.064
toneel	-.046	<b>.739</b>
cabaret	-.039	<b>.605</b>
klassiek concert	<b>.280</b>	<b>.313</b>
ballet	.130	<b>.280</b>
correlatie tussen factoren		.593
<b>BETROUWBAARHEIDSANALYSE</b>		
alfa (gehele schaal)		.744
alfa (cultureel erfgoed)		.725
alfa (podiumkunsten)		.605

## Literatuur

- Bakker, B.F.M. & P.G.J. Cremers** (1994). Gelijke kansen in het onderwijs? Een vergelijking van vier cohorten leerlingen in hun overgang naar het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* (19-3), 191-203.
- Berlyne, D.E** (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Meredith, Appleton-Century-Crafts.
- Bosker, R.J.** (2002). Veranderende onderwijskansen. In J.C. Vrooman (red.). *Sociale ongelijkheid: breuk of continuïteit?* Amsterdam: SISWO/NSV.
- Boudon, R.** (1974). *Education, inequality and social opportunity*. New York: John Wiley & sons.
- Bourdieu, P.** (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London/New York: Routledge & Kegan Paul.
- Dronkers, J. & P.M. de Graaf** (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In J. Dronkers & W.C. Ultee (red.). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland; sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Eijck, K. van** (1998). Leefstijlen van stijgers en dalers. De invloed van sociale mobiliteit op culturele consumptie patronen. *Mens & Maatschappij* (73), pp. 27-46.
- Frijda, Nico H.** (1988). *De emoties. Een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Ganzeboom, H.B.G.** (1982). Cultuurdeelname als verwerking van informatie en verwerving van status; een confrontatie van twee alternatieve theorieën aan de hand van reeds verricht onderzoek. *Mens & Maatschappij* (57-4), pp. 314-372.
- Ganzeboom, H.B.G.** (1984). *Cultuur en informatieverwerking. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Dissertatie. Utrecht: Sociologisch Instituut.
- Ganzeboom, H.** (1989). *Cultuurdeelname in Nederland. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Ganzeboom, H.B.G & P.M. de Graaf** (1991). Sociale herkomst, culturele socialisatie en cultuurparticipatie: een sibling-analyse. *Sociale Wetenschappen* (34-4), pp. 272-287.

**Goeke, M. & Chr. Welker** (1997). Innovation crisis in classical music (niet gepubliceerd).

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

**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. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, (Cahier 136).

**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. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Hoorn, M. van, F. Haanstra & B. de Groot** (1998). *Inventarisatieonderzoek 'Cultuur en School'. Deel 2: Cultuureducatie op basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs*. Utrecht: LOKV.

**Huber, P.J.** (1967). The behaviour of maximum likelihood estimates under non-standard conditions. In *Proceedings of the fifth Berkeley symposium on mathematical statistics probability*, 1 (pp. 221-233), Berkeley CA: University of California Press.

**Knulst, W.P.** (1989). *Van vaudeville tot video. Een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en mediagebruik sinds de jaren vijftig*. Alphen aan den Rijn: Samsom, (Sociale en Culturele Studie 12).

**Knulst, W.P.** (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. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/VUGA, (Cahier 117).

**Niehof, J.** (1997). *Resources and social reproduction. The effects of cultural and material resources on educational and occupational careers in industrial nations at the end of the twentieth century*. Amsterdam: Thela Thesis (dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen).

**Ranshuysen, L. & H.B.G. Ganzeboom** (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.



**Scitovsky, T.** (1976). *The joyless economy. An inquiry into human satisfaction and consumer dissatisfaction.* London/New York/Toronto: Oxford University Press.

**SCP** (1998)

*Sociaal en Cultureel Rapport 1998; 25 jaar sociale verandering.* Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier.

Data:

**SCP** (1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1999) Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

## Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren\* Een vergelijking op basis van gegevens van het CKV1-Volgproject

Wilko van Iperen

### 1 Achtergronden en probleemstellingen

Het Nederlandse cultuurbeleid 2001-2004 zoals beschreven in *Cultuur als confrontatie* (1999) en *Ruim baan voor culturele diversiteit* (1999) gaat er vanuit dat het huidige gesubsidieerde kunstaanbod in ons land veelzijdig van aard en hoogstaand van kwaliteit is. Tegelijkertijd wordt geconstateerd dat het kunstaanbod naar referentie monocultureel is en voornamelijk een hoog opgeleid, vergrijzend en autochtoon publiek trekt. Het cultuurbeleid van het tweede kabinet Kok had dan ook als doelstelling om zowel meer jongeren als allochtonen te betrekken bij cultuur. Het richtte zich op het stimuleren van kunstuitingen van allochtonen als onderdeel van het kunstenaanbod in Nederland en op het vergroten van het aantal jongeren en allochtone bezoekers aan kunst en cultuur.

Cultuureducatie in het onderwijs wordt beschouwd als een van de belangrijkste middelen om cultuurdeelname te bevorderen. Cultuureducatie wordt geacht de kennis, vaardigheden en ervaring bij te brengen die nodig zijn om het cultuuraanbod te begrijpen en te waarderen. Schoolgaande jongeren worden gestimuleerd om cultuur te ontdekken door het project Cultuur en School en door nieuwe kunstvakken onder de noemer Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Vooral door het onderdeel CKV1 komen alle leerlingen op havo en vwo door verplichte deelname in aanraking met culturele uitingen van verschillende aard. In de hogere klassen van havo en vwo wordt leerlingen gevraagd erop uit te gaan, informatie te verzamelen en ervaringen op te doen op cultureel gebied. In het kader van het vak CKV1 bezoeken zij voorstellingen, films, tentoonstellingen en musea. Havo-leerlingen volgen minimaal zes van dergelijke activiteiten en vwo-leerlingen minimaal tien. Op dertig procent van de scholen werd CKV1 voor het eerst gegeven in het schooljaar 1998/1999, de overige scholen begonnen ermee in 1999/2000. (In 2003 is het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming in het vmbo ingevoerd.)

Om de invoering van het vak CKV1 goed in beeld te krijgen heeft de Universiteit Utrecht in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland en met financiering van het ministerie van OCenW het CKV1-Volgproject opgezet. Tussentijdse onderzoeksresultaten – gepubliceerd in *Momentopname 2000* (Ganzeboom e.a. 2001) en *Momentopname 2001* (Ganzeboom e.a. 2002) – maakten duidelijk dat jongeren die het vak CKV1 volgen, frequenter aan ‘klassieke’ cultuur deelnemen dan de groep jongeren die (nog) geen CKV1 krijgt (de controle-groep). Vooral het museum en het theater worden door CKV1-leerlingen vaker bezocht in vergelijking met andere jongeren. Een ander opvallend resultaat van deze tussentijdse rap-

\* Dit artikel is een verkorte weergave van het gelijknamige rapport dat in november 2002 in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland werd uitgebracht aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Dit rapport was mede gebaseerd op analyses van gegevens van het CKV1-Volgproject (in: Ganzeboom 2001).

portages is dat allochtone jongeren niet onderdoen voor hun autochtone leeftijdsgenoten wat betreft cultuurparticipatie, althans wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-culturele kenmerken van hun ouders. Allochtone leerlingen lijken sprekend op autochtone leerlingen die ook laag opgeleide en weinig cultureel actieve ouders hebben. In de hier gerapporteerde analyses wordt deze bevinding nader uitgediept.

Hoewel de positie van allochtonen in de Nederlandse samenleving onder andere in de tweejaarlijks verschijnende *Rapportage Minderheden* van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Tesser 1993; Tesser & Veenman 1997; Tesser e.a. 1995, 1996, 1998) aan de orde wordt gesteld, is daarbij tot op heden weinig aandacht voor de verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone Nederlanders en al helemaal niet als het gaat om jongeren. Er zijn al wel enige andere onderzoeksgegevens beschikbaar over verschillen in cultuurparticipatie tussen allochtone en autochtone jongeren. Analyses van Ganzeboom (2001) wijzen erop dat de veronderstelde achterstand in culturele participatie van allochtonen niet te wijten is aan hun status als etnische minderheid, maar aan hun status van lager opgeleiden. Eerdere onderzoeken van Van Wel, Kort, Haest en Jansen (1994) en van Van den Hoogen en Van den Berg (1997) wezen echter wel op extra belemmeringen voor allochtone groepen om aan culturele activiteiten deel te nemen. Allochtonen zouden veel van het gebodene als 'te wit' ervaren. Van Wel e.a. (1996a, 1996b) rapporteren ook verschillen tussen allochtone groepen. Zij signaleren vooral voor Marokkaanse jongeren nogal wat obstakels. Voor hen zouden de factoren geld, ouderlijke goedkeuring en afstand tot de culturele activiteit van grotere betekenis zijn dan voor andere groepen autochtone en allochtone jongeren. Van de Hoogen en Van den Berg (1997) menen dat de gebruikelijke vraagstellingen over cultuurdeelname te weinig rekening houden met specifieke allochtone culturele activiteiten en pleiten voor een veel bredere definitie van cultuurbeoefening.

Behalve dat zij niet tot eenduidige resultaten leiden, kennen de aangehaalde onderzoeken verscheidene beperkingen. In enkele onderzoeken is er in de analyses niet of nauwelijks gedifferentieerd naar kunstuitingen (SCP 2000; Ganzeboom 2001). De onderzoeken die dat wel doen zijn echter weer beperkt tot één stad. Van Wel e.a. (1996) onderzochten cultuurdeelname in de stad Utrecht, Van den Hoogen en Van den Berg (1997) onderzochten cultuurdeelname in de stad Groningen. In het hier gerapporteerde onderzoek worden de gegevens uit het CKV1-Volgproject nader uitgediept. De betrokken databestanden zijn omvangrijk, gedetailleerd en hebben een landelijke dekking; ze zullen daardoor tot eenduidiger en gezaghebbender conclusies voeren.

De vraag of er verschillen zijn in culturele participatie van allochtone en autochtone jongeren, kan aan de hand van de gegevens uit het CKV1-Volgproject zeer precies worden beantwoord: welke musea, films en toneelvoorstellingen worden door allochtone en autoch-

tone leerlingen bezocht en welke rol speelt het vak CKV1 hierin? Behalve de vraag of allochtone en autochtone jongeren verschillen in de mate waarin zij cultuuruitingen bezoeken, kan dus ook de vraag worden gesteld welke uitingen zij bezoeken. Gaan allochtone jongeren bijvoorbeeld naar musea, films en toneelvoorstellingen met dezelfde inhoud en complexiteitsniveau als autochtone jongeren? Ook kan bekeken worden of allochtone jongeren anders reageren op CKV1 en de stimulansen die daarvan uitgaan om cultureel actief te worden. Ten slotte bieden de gegevens van het CKV1-Volgproject beter dan eerder onderzoek de mogelijkheid de werking van het ouderlijk gezin in kaart te brengen: in hoeverre is een eventuele achterstand van allochtone op autochtone jongeren terug te voeren op de bijzondere sociaal-culturele positie van hun ouders. En: reageren allochtone jongeren op dezelfde manier op (het ontbreken van) ouderlijke stimulansen als autochtone jongeren?

## **2 De gegevens**

Voor het CKV1-Volgproject zijn in eerste instantie (klassikaal, schriftelijk) leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs ondervraagd. De vragen in de eerste meting gingen over hun culturele participatie en sociale achtergronden (Ganzeboom e.a. 2001). In een tweede golf (een jaar na de eerste meting) zijn dezelfde leerlingen schriftelijk benaderd met het verzoek opnieuw te rapporteren over hun culturele activiteiten. Bij deze tweede golf werden ook de ouders van de betrokken leerling (telefonisch of schriftelijk) ondervraagd, zodat er ook over hun kenmerken directe mededelingen beschikbaar zijn. In het CKV1-Volgproject worden verschillende cohorten onderscheiden, genoemd naar het jaar waarin de gegevens voor het eerst op de scholen zijn vergaard. Tot cohort 98 behoren 1521 leerlingen die in september 1998 voor het eerst op school zijn ondervraagd in het kader van het onderzoek naar effecten van gratis verstrekking van de CJP-pas (hierover is gerapporteerd in Ganzeboom & Nagel 1999). Deze leerlingen zijn voor het CKV1-Volgproject via een enquête per post opnieuw ondervraagd in september 2000 (N=1051). Naast cohort 98 zijn ook de gegevens van cohort 2000 (cohort 00) beschikbaar. Hiertoe behoren leerlingen die in mei 2000 voor het eerst aan het onderzoek hebben deelgenomen door middel van de klassikale ondervraging. In totaal zijn daarvoor op 67 schoollocaties in veertien plaatsen in Nederland vragenlijsten ingevuld door 106 schoolklassen. Deze leerlingen zijn in mei/juni 2002 opnieuw ondervraagd, nu via een enquête per post. In totaal zijn daarbij van 1129 leerlingen bruikbare gegevens verkregen.

De gegevens over cohort 00 hebben op enkele punten voordelen boven die van cohort 98. Ten eerste is alleen voor cohort 00 tot op activiteitsniveau bekend welke voorstellingen de leerlingen hebben bezocht. Omdat bijvoorbeeld bekend is welke films de jongeren hebben

gezien, kan ook de vraag worden gesteld naar de complexiteit van de bezochte films. Ten tweede heeft cohort 00 een preciezere meting van deelname aan CKV dan de eerdere cohort.

Hierna wordt onder cohort 98 verstaan leerlingen die in 2000 opnieuw zijn ondervraagd na eerdere ondervraging in het kader van het CJP-project in 1998. Cohort 00 zijn de jongeren die werden ondervraagd in voorjaar 2000 in het CKV1-Volgproject.

Voordat de analyses worden gerapporteerd, wordt eerst aangegeven welke gemeten eigenschappen van de jongeren en van hun ouders (variabelen) zullen worden gebruikt.

#### *Afhankelijke variabelen*

**KLASSIEKE CULTUURPARTICIPATIE JONGEREN:** [0.00 .. 1.00] Cultuurparticipatie onder jongeren valt uiteen in twee groepen, globaal aan te duiden als klassiek en populair. Klassieke cultuurparticipatie jongeren houdt in de mate van deelname aan toneel, cabaret, klassieke concerten, ballet en musea, uitgedrukt als rangscore (variërend tussen 0.00 en 1.00).

**POPULAIRE CULTUURPARTICIPATIE JONGEREN:** [0.00 .. 1.00] Bezoek aan pop- en jazzconcerten, musicals, film en dance-evenementen worden gerekend tot populaire cultuurparticipatie. Ook hier is deelname uitgedrukt in rangscores (variërend tussen 0.00 en 1.00).

**COMPLEXITEIT CULTUURPARTICIPATIE JONGEREN:** [0.00 .. 1.00] Complexiteit verwijst naar de mate van voorkennis en geestelijke inspanning die zijn vereist om culturele uitingen te kunnen begrijpen en waarderen. De laatst bezochte cultuuruitingen (theater, film, museum) zijn door experts beoordeeld op de mate van complexiteit (Ganzeboom e.a. 2001). Het gemiddelde oordeel van de experts wordt gehanteerd als maat van complexiteit. De complexiteit van de drie genoemde cultuuruitingen is uitgedrukt als rangscore (variërend tussen 0.00 en 1.00). De complexiteit van bezochte cultuuruitingen is vooralsnog alleen beoordeeld voor cohort 00. Op basis hiervan zal worden uitgezocht of er verschillen zijn tussen allochtone en autochtone jongeren in bezoek aan meer of minder moeilijke musea, film- of theatervoorstellingen.

**PARTICIPATIE JONGEREN IN KUNST CULTURELE MINDERHEDEN:** [0.00 .. 1.00] De vraag of allochtone jongeren meer deelnemen aan kunstuitingen van culturele minderheden wordt beantwoord aan de hand van het leesgedrag van de jongeren. Participatie jongeren in kunst van culturele minderheden geeft de frequentie weer van het lezen van boeken geschreven door auteurs van islamitische komaf. De variabele varieert tussen 0.00 en 1.00.

*Onafhankelijke variabelen en controlevariabelen*

ALLOCHTOON: [0 1/3 2/3 1] De vraag of allochtonen meer of minder doen aan klassieke en populaire cultuur of in hun gedrag gelijk zijn aan autochtone jongeren wordt beantwoord met een variabele die de mate van allochtonie weergeeft. We meten op een schaal van 0 tot 1 in hoeverre jongeren en hun ouders zijn geboren in het buitenland. De gebruikte maat kan de waarden 0/3 (0), 1/3, 2/3 of 3/3 (1) aannemen. Bij de waarde 0 is de respondent een autochtoon of vergelijkbaar met een autochtoon, zoals iemand uit het voormalig Nederlands-Indië of een geïndustrialiseerd buitenland. Personen uit die gebieden blijken zich niet wezenlijk anders te gedragen dan Nederlanders. Wanneer of de vader, of de moeder dan wel de jongere zelf in het buitenland is geboren, neemt de maat de waarde 1/3 aan. Wanneer twee personen in het buitenland geboren zijn, wordt de waarde 2/3, en 3/3 (1) wanneer zowel vader, moeder als respondent geboren zijn buiten Nederland.

CKV: [0 of 1] Deze variabele geeft aan of een leerling het vak CKV1 of KCV\* heeft gevolgd.

OPLEIDINGSHOOGTE: [0.00..1.00] Een standaardbevinding in onderzoek naar cultuurparticipatie is dat een hogere opleiding leidt tot een frequentere deelname aan voornamelijk klassieke cultuuruitingen. Behalve de opleiding van de jongeren zelf wordt ook die van de ouders meegenomen omdat deze eveneens van invloed blijkt. De opleidingshoogte van jongeren is bepaald door het niveau van de huidige opleiding vast te stellen en indien dat ontbrak door naar het hoogst behaalde niveau te kijken. Bij ouders is alleen gekeken naar het hoogst behaalde niveau. Het niveau van de opleiding zelf is ook onderwerp van onderzoek. Een belangrijk gegeven is of allochtone en autochtone jongeren over hetzelfde opleidingsniveau beschikken en of hun ouders hetzelfde opleidingsniveau hebben.

VROUW: [0 of 1] Uit eerder onderzoek blijkt dat vrouwen cultureel actiever zijn dan mannen (onder andere Ganzeboom e.a. 2001). Omdat ook in eerder onderzoek onder jongeren dergelijke verschillen bleken te bestaan, wordt deze controlevariabele opgenomen.

LEEFTIJD: De ondervraagde jongeren waren ten tijde van eerste ondervraging tussen veertien en zeventien jaar oud (het merendeel was vijftien of zestien); bij de tweede ondervraging is de leeftijd tussen zestien en negentien.

CULTUURPARTICIPATIE OUDERS: [0.00 .. 1.00] Omdat voorbeeld doet volgen, is de verwachting dat jongeren met cultureel actieve ouders zelf ook actief zullen zijn. Het is daar-

om van belang om in de analyses de mate van cultuurparticipatie van de ouders mee te nemen. In cohort 98 zijn de gegevens over cultuurparticipatie van de ouders zelf verkregen. In cohort 00 hebben jongeren gerapporteerd over het culturele gedrag van hun ouders. Bij ouders wordt geen onderscheid gemaakt tussen klassieke en populaire cultuurparticipatie\*.

URBANISATIE: [0.00 .. 1.00] Grotere gemeenten hebben vanzelfsprekend een groter en breder aanbod van zowel klassieke als populaire cultuur. Daardoor is het makkelijker een theater, film, museum et cetera te bezoeken als daar behoefte toe is. Cohort 00 heeft daarvoor een zeer precieze indicator: het aantal culturele instellingen in de woonplaats. Voor cohort 98 is deze variabele niet beschikbaar.

#### **4 Achtergronden van de jongeren**

Voordat de vraag of allochtone en autochtone jongeren verschillen in de mate van cultuurparticipatie aan de orde komt, is het van belang te weten hoe de groepen zijn samengesteld naar leeftijd, sekse, culturele achtergrond en CKV1-deelname. Ook komt aan de orde in welke mate allochtone en autochtone jongeren verschillen in de belangrijkste determinanten van cultuurdeelname, namelijk opleidingsniveau en cultuurdeelname van de ouders.

##### *Leeftijd, sekse en culturele achtergrond*

*Cohort 98* • De cohort 98 omvat jongeren met een gemiddelde leeftijd (in 2000) van zeventien jaar. Het aantal jongens en meisjes is ongeveer gelijk verdeeld in de steekproef. Cohort 98 bevat in totaal een groter percentage allochtonen dan landelijk onder jongeren wordt aangetroffen, namelijk bijna 14 procent (tabel 1a op p. 126). Daarin zijn vertegenwoordigd Turken, Marokkanen, Surinamers en respondenten uit overige islamitische landen. Met 4.9 procent vormen personen uit non-OESO-landen de grootste groep allochtonen.

*Cohort 00* • De cohort 00 betreft een steekproef van 1129 jongeren in de leeftijd van veertien tot en met negentien jaar. Het aantal mannen en vrouwen is wederom ongeveer gelijk verdeeld, hoewel ook hier weer een licht overwicht aan mannen is. Deze onderzoeksgroep heeft een hoger percentage respondenten van (al dan niet gedeeltelijk) allochtone afkomst, namelijk ruim 16 procent. Dit percentage is zo hoog doordat er enkele grote steden in de steekproef zitten. Turkse jongeren vormen de grootste groep (tabel 1b op p. 126).

\* Een factoranalyse geeft aan in hoeverre er dimensies bestaan in deze vormen van cultuurparticipatie. Voor jongeren wordt gevonden dat er sprake is van een populaire en een klassieke cultuurdimensie. Een bezoek aan de bioscoop valt voor een jongere in een andere categorie dan een bezoek aan het museum. Voor hun ouders geldt dit niet. De ouders blijken bioscoopbezoek, museumbezoek en zelfs bezoek aan populaire concerten als een soortgelijke culturele activiteit te beschouwen.

**Tabel 1a**  
 Procentuele distributie van in buitenland geboren in cohort 98 (N=1098)

	1/3	2/3	3/3	Percentage	Totaal
Turkije	.3	1.9	.6	2.8	31
Marokko	.2	1.7	.5	2.4	25
Suriname*	1.3	.9	.4	2.6	28
Overige islam	.8	.6	.6	2.0	22
Oost-Europa	.5	.2	.2	.9	10
Non-OESO	2.0	1.8	1.1	4.9	52
Totaal	3.7	6.3	3.6	13.6	149

\* Onder de categorie Suriname vallen ook de Antillen, Aruba en de Molukse eilanden. Ouders van jongeren afkomstig uit deze landen blijken wat betreft culturele participatie af te wijken van autochtonen, maar onderling niet te verschillen.

**Tabel 1b**  
 Procentuele distributie van in buitenland geboren in cohort 00 (N=1119)

	1/3	2/3	3/3	Percentage	Totaal
Turkije	.5	3.1	.9	4.5	50
Marokko	.4	2.5	1.2	4.1	45
Suriname*	1.2	1.8	.5	3.5	39
Overige islam	.3	.3	.7	1.3	14
Oost-Europa	.2	.3	.5	1.0	11
Non-OESO	.9	.6	1.1	2.6	29
Totaal	2.7	8.4	5.2	16.3	182

\* Onder de categorie Suriname vallen ook de Antillen, Aruba en de Molukse eilanden. Ouders van jongeren afkomstig uit deze landen blijken wat betreft culturele participatie af te wijken van autochtonen, maar onderling niet te verschillen.



### *Opleiding en CKV1*

*Cohort 98* • Alle onderwijsniveaus, van vmbo tot gymnasium, zijn in cohort 98 vertegenwoordigd. De lagere categorieën (ivbo/vbo/vmbo en mavo) zijn minder vertegenwoordigd dan in de landelijke leerlingpopulatie, maar nog ruim genoeg voor vergelijking met de andere niveaus. Hoewel de eerste ondervraging van cohort 98 er niet op was gericht om de effecten van het vak CKV1 te meten, bleek bij herondervraging bijna eenderde van de leerlingen volgens eigen zeggen het vak te hebben gevolgd.

*Cohort 00* • Het onderzoek naar cohort 00 is speciaal opgezet om de effecten van het vak CKV1 te bestuderen. De hogere onderwijsniveaus zijn daarom sterker vertegenwoordigd dan bij cohort 98. Wat betreft deelname aan CKV1 zijn de verhoudingen omgekeerd; ongeveer tweederde van de ondervraagden heeft dit vak gevolgd.

### *Verschillen in kenmerken tussen ouders van allochtone en autochtone jongeren*

Zoals gezegd is het van belang om te bekijken in welke mate de belangrijkste determinanten van cultuurdeelname onder jongeren ongelijk verdeeld zijn. Behalve het hiervoor behandelde eigen opleidingsniveau van de jongeren blijken vooral het opleidingsniveau en de culturele participatie van de ouders een belangrijke rol te spelen. In het volgende wordt bekeken of ouders van allochtone en autochtone jongeren verschillen in het behaalde opleidingsniveau en de mate waarin zij cultureel actief zijn.

*Cohort 98* • De onderwijsniveaus worden geanalyseerd via een regressiemodel, waarin rekening wordt gehouden met de effecten van meerdere onafhankelijke variabelen. Elke coëfficiënt wordt vergezeld van een T-waarde. Indien een T-waarde groter is dan 2.0 (of kleiner dan -2.0), kunnen we spreken van een statistisch significante invloed van de betrokken onafhankelijke variabele. In tabel 2a (zie p.128) blijkt dat in cohort 98 allochtone ouders vergeleken met autochtone ouders een significant lagere opleiding hebben (model A). Verder laat tabel 2a zien dat Surinamers, Marokkanen, maar vooral Turken een laag opleidingsniveau hebben. Oost-Europese ouders, ouders uit non-OESO-landen en andere islamitische landen dan Turkije en Marokko blijken geen opleidingsachterstand te hebben ten opzichte van autochtone ouders in de onderzoeksgroep.

Behalve een opleidingsachterstand blijken allochtone ouders ook (significant) minder aan culturele uitingen deel te nemen dan autochtone ouders (tabel 3a op p.128). Ook wanneer in model B rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders, blijft de achterstand in cultuurparticipatie onder allochtone ouders bestaan. Model C laat zien dat zich geen significante verschillen voordoen tussen verschillende nationaliteiten.

Tabel 2a

Effecten van etnische achtergrond op het behaald opleidingsniveau van ouders in cohort 98 (N=852)  
 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	A	B
Constante	.516 (47.6)	.514 (49.9)
Allochtoon	-.209 (-4.4)	
Turkije		-.538 (-5.9)
Marokko		-.340 (-3.1)
Suriname		-.276 (-2.5)
Overig islam		.089 (.7)
Oost-Europa		.298 (1.4)
Non-OESO		.058 (.6)
Adj. R <sup>2</sup>	2.1%	5.8%

Tabel 3a

Effecten van etnische achtergrond en opleidingsniveau op de mate van cultuurparticipatie van ouders in cohort 98 (N=852)  
 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	A	B	C
Constante	.519 (55.9)	.321 (20.2)	.319 (20.0)
Allochtoon	-.213 (-5.2)	-.133 (-3.6)	
Turkije			-.114 (-1.6)
Marokko			-.118 (-1.4)
Suriname			-.144 (-1.7)
Overig islam			-.231 (-2.2)
Oost-Europa			.098 (.6)
Non-OESO			-.055 (-.8)
Opl ouders		.384 (14.6)	.385 (14.3)
Adj. R <sup>2</sup>	3.0%	22.4%	22.3%

Tabel 2b

Effecten van etnische achtergrond op het behaald opleidingsniveau van ouders in cohort 00 (N=1020)  
Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	A	B
Constante	.520 (47.3)	.520 (48.0)
Allochtoon	-.188 (-5.2)	
Turkije		-.122 (-5.3)
Marokko		-.121 (-5.3)
Suriname		-.062 (-1.7)
Overig islam		.134 (1.2)
Oost-Europa		-.030 (-.6)
Non-OESO		-.011 (-.4)
Adj. R <sup>2</sup>	2.5%	4.8%

Tabel 3b

Effecten van etnische achtergrond en opleidingsniveau op de mate van cultuurparticipatie van ouders in cohort 00  
(N=1001) Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	A	B	C
Constante	.536 (58.8)	.372 (24.0)	.369 (23.6)
Allochtoon	-.305 (-9.8)	-.246 (-8.4)	
Turkije			-.039 (-2.1)
Marokko			-.101 (-5.5)
Suriname			-.285 (-4.1)
Overig islam			-.333 (-3.8)
Oost-Europa			-.010 (-2.5)
Non-OESO			-.080 (-3.5)
Opl ouders		.315 (12.6)	.320 (12.6)
Adj. R <sup>2</sup>	8.6%	21.1%	21.1%

*Cohort 00* • Ook voor cohort 00 (tabel 2b op p.129) kan geconcludeerd worden dat allochtone ouders een grote opleidingsachterstand hebben ten opzichte van autochtone ouders. Wanneer in model B de nationaliteiten worden opgesplitst, komt duidelijk naar voren dat vooral Turkse en Marokkaanse ouders een opleidingsachterstand vertonen. Allochtone ouders participeren significant minder in cultuur dan autochtone ouders (tabel 3b op p. xx). Wanneer in model B rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau, blijven allochtone ouders een achterstand vertonen in de mate waarin zij deelnemen aan culturele uitingen. Ook wanneer de effecten in model C voor alle onderscheiden nationaliteiten afzonderlijk worden geschat, blijft deze conclusie gelden. Ouders van Surinaamse, Oost-Europese, Turkse, Marokkaanse respondenten en respondenten met een andere islamitische achtergrond of afkomstig uit een non-OESO-land, doen minder aan cultuur dan de ouders van autochtonen.

*Verschillen in opleidingsniveau tussen allochtone en autochtone jongeren*

*Cohort 98* • In de gegevens van cohort 98 in tabel 4a blijkt dat allochtone jongeren – als geen rekening wordt gehouden met familieachtergronden – lager zijn opgeleid dan autochtonen. In technische termen: het bruto-effect voor allochtonie in model A, is significant negatief. Tussen jongens en meisjes blijken geen opleidingsverschillen te bestaan. Wanneer in model B de achtergrondvariabelen constant worden gehouden, blijkt er nog steeds een – geringe – achterstand in opleidingsniveau te bestaan van allochtone jongeren ten opzichte van autochtone. Voorts blijkt dat jongeren met hoger opgeleide ouders zelf hoger opgeleid zijn. Ook de culturele activiteit van de ouders bevordert het opleidingsniveau van hun kinderen significant. Het nettoverschil in opleidingsniveau tussen allochtone en autochtone jongeren is veel kleiner dan het brutoverschil en dat komt doordat allochtone jongeren veel lager opgeleide ouders hebben dan autochtone jongeren. In model C wordt de vraag beantwoord of sociale achtergrond op allochtone jongeren dezelfde uitwerking heeft als bij autochtone jongeren. Beide interactietermen zijn negatief, maar ze zijn niet statistisch significant. Qua omvang zijn ze niettemin substantieel: ze wijzen erop dat onder allochtone jongeren de sociale en culturele mobiliteit veel groter is dan onder autochtone jongeren. Dat betekent aan de ene kant dat allochtone jongeren minder profijt hebben van een eventueel hoger opgeleid en cultureel actief ouderpaar, aan de andere kant dat ze ook minder dan autochtone jongeren belemmering ondervinden van laag opgeleide, cultureel weinig actieve ouders. Uit het vierde model (D) blijkt dat tussen de verschillende nationaliteiten enige statistisch significante verschillen in opleidingsniveau bestaan. Marokkaanse en Oost-Europese jongeren blijken netto lager opgeleid te zijn dan andere allochtone jongeren.

Tabel 4a

Effecten van sociale achtergrond op het behaald opleidingsniveau van jongeren in cohort 98 (N=851)  
Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	A	B	C	D
Constante	.549 (44.2)	.360 (12.4)	.339 (11.4)	.361 (12.5)
Vrouw	.027 (1.4)	.025 (1.5)	.022 (1.4)	.028 (1.7)
Allochtoon	-.162 (-4.2)	-.077 (-2.2)	.051 (.9)	
Turkije				-.033 (-.5)
Marokko				-.225 (-2.8)
Suriname				-.089 (-1.1)
Overig islam				-.126 (-1.3)
Oost-Europa				-.377 (-2.5)
Non-OESO				.067 (1.0)
Leeftijd		-.006 (-.7)	-.005 (-.5)	-.007 (-.8)
Opl ouders		.323 (11.6)	.339 (11.5)	.321 (11.4)
Cult ouders		.072 (2.2)	.091 (2.7)	.073 (2.2)
Allo*opl ouders			-.162 (-1.3)	
Allo*cult ouders			-.247 (-1.5)	
Adj. R <sup>2</sup>	2.0%	20.8%	21.4%	21.3%

*Cohort 00* • Ook de allochtone jongeren in cohort 00 (tabel 4b op p.132) bereiken een lager opleidingsniveau dan autochtone jongeren. Het gaat opnieuw om het bruto-effect, waarbij geen rekening is gehouden met (verschillen in) sociale achtergrond. Ook wanneer rekening gehouden wordt met de sociale achtergronden in model B, blijkt er een kleine, maar statistisch significante opleidingsachterstand te bestaan onder allochtone jongeren: er is dus sprake van een extra nadeel voor allochtone studenten, dat niet kan worden verklaard uit sociaal-culturele familieachtergronden. Van de achtergrondkenmerken blijkt naast leeftijd opnieuw het ouderlijk opleidingsniveau van aanzienlijk belang. Culturele reproductie, de invloed van de cultuurparticipatie van ouders op het behaalde opleidingsniveau van

hun kinderen (Bourdieu & Passeron 1977; DiMaggio 1982; De Graaf 1984), blijkt in dit geval niet significant te zijn. Meisjes van cohort 00 blijken een hoger opleidingsniveau te behalen dan jongens. Dat jongeren met hoger opgeleide ouders zelf ook een hoger opleidingsniveau bereiken, gaat echter in mindere mate op voor allochtone jongeren met hoog opgeleide ouders (model C), en dit interactie-effect is ditmaal statistisch significant. De onderscheiden nationaliteiten blijken ten slotte niet significant van elkaar te verschillen (model D).

Tabel 4b

Effecten van sociale achtergrond op het behaald opleidingsniveau van jongeren in cohort 00 (N=1001)  
Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	A	B	C	D
Constante	.518 (41.9)	.252 (11.5)	.232 (10.2)	.250 (11.3)
Vrouw	.037 (2.1)	.046 (2.9)	.046 (3.0)	.046 (3.0)
Allochtoon	-.107 (-3.4)	-.097 (-3.3)	.029 (.6)	
Turkije				-.046 (-2.5)
Marokko				-.019 (-1.0)
Suriname				-.079 (-1.2)
Overig Islam				-.130 (-1.5)
Oost-Europa				-.041 (-1.1)
Non-OESO				-.024 (-1.1)
Leeftijd		.105 (12.5)	.105 (12.6)	.105 (12.4)
Opl ouders		.193 (7.4)	.223 (7.5)	.192 (7.3)
Cult ouders		.045 (1.5)	.053 (1.8)	.049 (1.6)
Allo*opl ouders			-.220 (-2.5)	
Allo*cult ouders			-.137 (-1.2)	
Adj. R <sup>2</sup>	1.5%	21.9%	22.3%	21.5%

### *Conclusies*

- Allochtone ouders zijn *aanzienlijk minder hoog opgeleid* dan autochtone ouders. Dit geldt vooral voor Turkse en Marokkaanse ouders. Verder nemen allochtone ouders aanzienlijk minder deel aan cultuur dan autochtone ouders. Dit is gedeeltelijk te verklaren door hun lagere opleidingsniveau, maar niet volledig. Ook in vergelijking met gelijk opgeleide autochtonen nemen allochtone ouders weinig deel aan kunst en cultuur.
- Allochtone jongeren hebben een *opleidingsachterstand* ten opzichte van autochtone jongeren. Dit verschil is voor een groot deel terug te voeren op verschillen in opleidingsniveau en cultuurdeelname van de ouders, maar niet volledig.
- Er zijn aanwijzingen dat het culturele reproductie-effect anders werkt in allochtone gezinnen dan in autochtone gezinnen. Waar autochtone jongeren met *cultureel inactieve* en lager opgeleide ouders een lager opleidingsniveau behalen, geldt dit minder voor allochtone jongeren. Allochtone jongeren ondervinden minder dan autochtone jongeren belemmering van lager opgeleide, cultureel minder actieve ouders.

## **4 Cultuurparticipatie van allochtone en autochtone jongeren**

In de navolgende analyse zal worden nagegaan of allochtone en autochtone jongeren verschillen in de mate van cultuurdeelname. Gepoogd wordt te achterhalen welke factoren bepalend zijn voor het bezoekgedrag van jongeren. Eerst wordt gezien of de jongeren verschillen in de mate van participatie in de klassieke en populaire kunsten. Daarna wordt onderzocht wat de mate van complexiteit bepaalt van het museum, de theatervoorstelling of film die een jongere bezoekt.

### *Determinanten van deelname aan klassieke en populaire kunsten*

In deze paragraaf zal allereerst per gegevensbestand een korte beschrijving worden gegeven van de culturele participatie in de klassieke en populaire kunsten door jongeren. De basisgegevens daarvoor zijn te vinden in tabel 5a op p. 134 en 5b op p. 135.

*Cohort 98* • Het toneel werd door 32 procent van de jongeren bezocht: 13 procent ging één maal en 11 procent twee tot drie keer. Voor het cabaretbezoek zijn deze percentages respectievelijk 20, 10 en 5. Het museum werd vaker bezocht. Ongeveer 17 procent ging één keer en 20 procent ging twee tot drie keer naar het museum. Zeer veel jongeren gaan regelmatig naar de bioscoop. Slechts 7 procent gaat niet naar de film. Waarschijnlijk ligt de oorzaak van het hoge aantal bezoeken aan dance-evenementen (42 procent) aan een grote vertegenwoordiging van zeventien- en achttienjarigen in de steekproef. Ook pop- en

jazzconcerten en musicals worden regelmatig bezocht. De bioscoop is het populairst onder de jongeren en de tweede meest bezochte cultuurvorm is het museum. Daarna volgen de overige populaire cultuurvormen en ten slotte de traditionelere vormen zoals cabaret en ballet.

Tabel 5a

Cultureel uitgaansgedrag per jaar alle jongeren in cohort 98 tussen 15 – 21 (N=1100)

	0x	<1x	1x	2-3x	4-11x	>12x
Toneel	68.3	6.0	12.5	11.3	1.7	.3
Cabaret	79.6	4.6	9.7	5.0	1.0	-
Klassiek concert	90.6	2.7	3.9	1.9	.6	.3
Ballet	91.0	2.8	4.8	1.0	.3	.1
Museum	48.7	9.8	16.7	19.3	4.8	.7
Pop/jazz/musical	55.4	7.9	17.7	14.9	3.3	.8
Bioscoop	7.2	4.2	6.2	26.4	41.9	14.0
Dance	58.1	4.3	11.3	13.8	6.9	5.4
Manifestatie	64.4	6.1	22.8	6.2	.5	.2

Model A (tabel 6a op p.138) laat zien dat indien geen rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken allochtone jongeren significant minder deelnemen aan klassieke kunstuitingen dan autochtone jongeren. In technische termen: model A toont een bruto negatief effect van de variabele allochtonie. Wanneer echter enkele achtergrondkenmerken als controlevariabelen in het model B worden opgenomen, blijken allochtone jongeren niet van vergelijkbare autochtone jongeren te verschillen in de mate waarin zij deelnemen aan klassieke cultuur. Opleidingsniveau speelt ook bij jongeren een belangrijke rol in de mate waarin ze cultureel actief zijn. Daarnaast blijkt deelname aan het vak CKV1 een positief effect te hebben op de frequentie waarmee jongeren in klassieke cultuur participeren. Ook het opleidingsniveau van ouders heeft een significant positief effect. De theorie van culturele reproductie lijkt hier bevestigd te worden, want vooral jongeren met cultureel actieve ouders participeren vaker in klassieke cultuur. Meisjes nemen over het algemeen meer deel aan klassieke cultuuruitingen dan jongens. Variaties in leeftijd maken geen verschil.

Model C laat zien dat de effecten van sekse, van het vak CKV1, van het opleidingsniveau van de ouders en van de cultuurdeelname van de ouders niet verschillen tussen allochtone en autochtone jongeren. In model D zijn de verschillende nationaliteiten uitgesplitst. Er blijken geen significante verschillen te bestaan tussen de verschillende groepen allochtone jongeren.

Uit model E blijkt dat wat betreft deelname aan populaire cultuurvormen allochtone jonge-



ren niet verschillen van autochtone jongeren. Dit geldt ook wanneer rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken, vooral de cultuurdeelname van de ouders (model F). Verder blijkt dat het vak CKV1 geen invloed heeft op de deelname aan populaire cultuuruitingen. Opvallend is verder dat hier geen opleidingseffecten worden gevonden. Of jongeren een hoger of lager opleidingsniveau hebben behaald dan wel volgen, maakt niet uit voor hun deelname aan populaire cultuuruitingen. De opleiding van de ouders blijkt er ook niet toe te doen. Cultureel actieve ouders blijken zoals gezegd wel effect te hebben op het uitgaansgedrag van hun kinderen naar populaire cultuurvormen. Verder nemen meisjes significant meer deel aan populaire cultuurvormen dan jongens. Leeftijd lijkt wat betreft participatie in populaire cultuur niets uit te maken.

Uit model G blijkt dat allochtone meisjes minder deelnemen aan populaire cultuur dan autochtone meisjes. Allochtone en autochtone jongens gaan even vaak naar dergelijke evenementen, terwijl autochtone meisjes het meest deelnemen aan populaire cultuur. CKV1 heeft noch voor allochtone jongeren noch voor autochtone jongeren een effect op deelname aan populaire cultuur. Dat geldt ook voor het opleidingsniveau van de ouders. Het positieve effect van cultureel actieve ouders op deelname aan populaire cultuur geldt in gelijke mate voor allochtone jongeren als autochtone jongeren. Opsplitsing in de verschillende nationaliteiten in model H maakt duidelijk dat Turkse jongeren minder participeren in populaire vormen van cultuur.

Tabel 5b

Cultureel uitgaansgedrag per jaar alle jongeren in cohort 00 tussen 12 – 21 (N=1129)

	0x	<1x	1x	2-3x	4-11x	>12x
Toneel	59.6	8.6	17.4	12.6	1.6	.2
Cabaret	77.6	4.6	12.1	5.1	.4	.2
Klassiek concert	88.0	3.1	3.9	3.5	.9	.5
Ballet	89.1	2.6	5.7	1.7	.7	.1
Museum	30.9	11.4	25.7	25.3	6.1	.6
Pop/jazz/musical	45.0	10.1	21.0	17.6	5.4	1.0
Bioscoop	3.9	4.3	5.4	26.2	48.7	11.5
Dance	48.9	6.4	7.9	15.9	11.5	9.4
Manifestatie	60.5	7.7	21.8	8.6	.9	.5

*Cohort 00* • De cohort 00 is cultureel actiever dan de cohort 98 (tabel 5). De jongeren – van wie tweederde van het totale aantal het vak CKV1 volgt of heeft gevolgd – bezoeken alle klassieke kunstvormen vaker. Het museum wordt wederom het meest bezocht: bijna

70 procent van deze jongeren heeft een museumbezoek afgelegd in het jaar voorafgaand aan ondervraging. Hoewel balletvoorstellingen, klassieke concerten en cabaret beter worden bezocht gaat het vergeleken met cohort 98 slechts om enkele procenten. Het toneelbezoek is ook groter: 40 procent is wel eens een keer geweest. De verklaring voor de grote verschillen tussen de steekproeven ligt naar alle waarschijnlijkheid in het volgen van het vak CKV1. Leerlingen zijn voor dat vak immers verplicht deel te nemen aan kunstactiviteiten. Omdat er ook een aanzienlijk aantal leerlingen is opgenomen dat (nog) geen CKV1 volgt, kan worden nagegaan of de hogere mate van deelname is toe te schrijven aan CKV1. In de volgende analyses wordt nagegaan of onder andere deze verwachting uitkomt.

Waar de jongeren in cohort 00 meer dan in cohort 98 de klassieke kunstvormen bezoeken, spannen ze ook de kroon wat betreft bezoek aan de populaire cultuurvormen. Slechts 4 procent zegt niet naar de bioscoop te zijn geweest. Ongeveer 40 procent van de jongeren gaan naar speciale manifestaties. Dat is vergelijkbaar met de andere cohort. Het merendeel van deze groep gaat eenmaal per jaar. Pop-, jazzconcerten en musicals worden net als dance-evenementen vergeleken met cohort 98 ongeveer 10 procent meer bezocht. Ook hier blijkt de bioscoop de best bezochte cultuurvorm, gevolgd door musea.

Allochtone jongeren nemen minder deel aan klassieke cultuuruitingen dan autochtone jongeren (zie op p.139 tabel 6b, model A). Wanneer echter in model B rekening wordt gehouden met de achtergrondkenmerken, blijkt opnieuw dat allochtone jongeren even vaak deelnemen aan klassieke cultuur als autochtone jongeren met vergelijkbare achtergronden. Verder laat model B zien dat het vak CKV1 stimuleert tot frequenter bezoek aan dergelijke instellingen of voorstellingen. Wanneer het gaat om klassieke cultuurparticipatie blijkt ook het opleidingsniveau van de jongeren een rol te spelen; een hoger opleidingsniveau leidt tot meer participatie. Er gaat verder een grote invloed uit van cultureel actieve ouders. Meisjes zijn over het algemeen actiever in de klassieke cultuur. In cohort 00 blijkt een hogere leeftijd samen te gaan met meer participatie in klassieke cultuuruitingen. Het maakt echter niet uit of jongeren nu wel of niet veel culturele instellingen in de buurt hebben. Een groter aanbod leidt niet tot een frequenter bezoek.

Model C laat zien dat het positieve effect van CKV1 niet verschilt tussen de onderscheiden groepen jongeren. Er treden hier ook geen verschillen op tussen allochtone en autochtone meisjes. Er zijn wel statistisch significante interactie-effecten met het opleidingsniveau van de ouders en de culturele activiteit van de ouders. Het ouderlijk opleidingsniveau heeft voor autochtonen geen effect, maar voor allochtone jongeren met hoger opgeleide ouders geldt dat zij meer aan klassieke cultuur deelnemen. Autochtone jongeren met ouders die meer aan cultuur deelnemen, zijn zelf ook cultureel actiever. Dit gaat echter in mindere mate op voor jongeren van allochtone komaf. Hoog opgeleide, cultureel actieve ouders van alloch-

tone jongeren zijn klaarblijkelijk minder in staat hun kinderen optimaal te laten profiteren van hun culturele hulpbronnen. De effecten van opleiding van ouders en de cultuurparticipatie van ouders werken bij deze cohort voor allochtone en autochtone jongeren tegengesteld. We kunnen daarom niet goed concluderen of de culturele reproductie sterker of minder sterk uitwerkt voor autochtonen dan voor allochtonen.

Model D maakt duidelijk dat er slechts kleine verschillen zijn tussen de onderscheiden groepen jongeren van buitenlandse komaf. Marokkaanse en Surinaamse jongeren nemen minder vaak deel aan klassieke cultuuruitingen.

Ook wat betreft deelname aan populaire cultuur blijken er verschillen te bestaan tussen allochtone en autochtone jongeren (model E). Het bruto-effect is significant negatief: allochtone jongeren participeren minder in vormen van populaire cultuur. Deze verschillen vervallen wanneer in model F rekening wordt gehouden met de achtergrondkenmerken van jongeren. Uit dit model blijkt dat jongeren met een hoger opleidingsniveau minder vaak deelnemen aan populaire culturele activiteiten. Het vak CKV1 beïnvloedt de participatie niet en hetzelfde geldt voor het opleidingsniveau van de ouders. De culturele activiteiten van de ouders hebben wel effect op de populaire cultuurparticipatie. Meisjes in cohort 00 nemen niet meer deel aan populaire cultuuruitingen dan jongens. Een groter cultureel aanbod leidt er niet toe dat jongeren ook meer populaire kunstuitingen bezoeken. Leeftijd blijkt er ook hier toe te doen. Met het toenemen van leeftijd neemt de participatie toe.

In model G zijn de interactie-effecten toegevoegd. Allochtone meisjes blijken ook hier minder deel te nemen aan populaire vormen van cultuur dan andere jongeren. Uit model H blijkt ten slotte dat er geen verschillen optreden tussen groepen allochtone jongeren.

#### *Onderscheid naar complexiteit van cultuurvormen*

In het voorgaande zijn de analyses over klassieke en populaire cultuurparticipatie telkens afzonderlijk behandeld. Dit is gedaan om gemakkelijker een vergelijking te kunnen maken tussen de verschillende datasets. In de volgende analyses bestuderen we de effecten van allochtonie en het vak CKV1 op de complexiteit van drie bezochte kunst- en cultuurvormen: film, museum en theater. Complexiteit verwijst daarbij naar de mate van voorkennis en geestelijke inspanning die zijn vereist om culturele uitingen te kunnen begrijpen en te waarderen. Een museum voor moderne kunst bijvoorbeeld wordt als complexer beschouwd dan een volkenkundig museum. Leerlingen die meedoen aan het onderzoek van het CKV1-Volgproject is gevraagd de naam te noemen van hun laatst bezochte museum, film en theatervoorstelling. Beoordelaars hebben vervolgens een score vastgesteld van de mate van complexiteit hiervan (Ganzeboom e.a. 2001).

Tabel 6a

Cultuurparticipatie naar etnische achtergrond, CKV1-deelname en sociale achtergrond voor cohort 98 (N=763) waarbij onderscheid wordt gemaakt naar klassieke en populaire cultuur  
 Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	Klassieke cultuur				Populaire cultuur			
	A	B	C	D	E	F	G	H
Constante	.476 (35.7)	.102 (3.1)	.101 (3.0)	.097 (3.0)	.479 (34.9)	.402 (10.0)	.412 (10.1)	.407 (10.1)
Vrouw	.072 (3.6)	.058 (3.5)	.057 (3.2)	.056 (3.3)	.055 (2.6)	.052 (2.5)	.068 (3.1)	.056 (2.7)
Allo	-.121 (-2.8)	-.004 (-.1)	-.002 (-.0)		-.062 (-1.4)	-.034 (-.8)	-.024 (-.3)	
Turkije				.034 (.5)				-.221 (-2.6)
Marokko				.084 (1.0)				-.076 (-.7)
Suriname				-.030 (-.4)				.018 (.2)
Overig islam				-.025 (-.2)				.144 (1.1)
Oost-Europa				-.126 (-.8)				.214 (1.1)
Non-OESO				-.000 (-.0)				-.068 (-.8)
Leeftijd		.010 (1.0)	.010 (1.1)	.010 (1.0)		.007 (.6)	.004 (.4)	.008 (.7)
Opl kind		.296 (8.0)	.294 (7.9)	.298 (8.0)		-.064 (-1.4)	-.064 (-1.4)	-.063 (-1.4)
CKV1		.168 (8.7)	.166 (8.3)	.167 (8.6)		.019 (.8)	.013 (.5)	.022 (.9)
Opl ouders		.049 (1.6)	.055 (1.7)	.054 (1.8)		.004 (.1)	-.015 (-.4)	-.014 (-.4)
Cult part ouders		.196 (5.9)	.195 (5.6)	.198 (6.0)		.174 (4.2)	.174 (4.1)	.173 (4.2)
Allo*vrouw			.002 (.0)				-.163 (-1.8)	
Allo*CKV1			.026 (.3)				.067 (.7)	
Allo* cult oud			.029 (.2)				-.042 (-.2)	
Allo*opl oud			-.061 (-.5)				-.185 (-1.2)	
Adj. R <sup>2</sup>	2.4%	34.1%	33.8%	33.8%	0.9%	3.0%	3.4%	3.6%

Tabel 6b

Cultuurparticipatie naar culturele achtergrond, CKV1-deelname en sociale achtergrond voor cohort 00 (N=1001) waar bij onderscheid wordt gemaakt naar klassieke en populaire cultuur  
Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	Klassieke cultuur				Populaire cultuur			
	A	B	C	D	E	F	G	H
Constante	.480 (38.2)	.103 (4.1)	.098 (3.8)	.104 (4.2)	.506 (39.2)	.331 (11.3)	.332 (11.0)	.329 (11.3)
Vrouw	.085 (4.8)	.066 (4.4)	.070 (4.3)	.067 (4.5)	.000 (.0)	.002 (.1)	.019 (1.0)	.001 (.1)
Allo	-.165 (-5.2)	-.020 (-.7)	.019 (.3)	-.050 (-1.6)	.001 (.0)	-.011 (-.2)		
Turkije				.050 (.3)				-.003 (-.1)
Marokko				-.029 (-1.7)				.015 (.7)
Suriname				-.102 (-1.6)				.081 (1.1)
Overig islam				-.011 (-.1)				-.167 (-1.7)
Oost-Europa				.042 (1.1)				.014 (.3)
Non-OESO				.017 (.8)				-.011 (-.5)
Leeftijd		.012 (1.5)	.014 (1.6)	.011 (1.3)		.041 (4.0)	.041 (4.0)	.042 (4.1)
Opl kind		.144 (4.7)	.147 (4.7)	.146 (4.8)		-.115 (-3.2)	-.107 (-3.0)	-.116 (-3.2)
CKV1		.125 (7.9)	.132 (7.8)	.126 (7.9)		.027 (1.5)	.027 (1.4)	.024 (1.3)
Opl ouders		.050 (2.0)	.028 (1.0)	.048 (1.9)		-.025 (-.8)	-.049 (-1.5)	-.020 (-.6)
Cult part ouders		.391 (13.5)	.408 (13.2)	.388 (13.4)		.311 (9.2)	.307 (8.5)	.311 (9.1)
Urbaniteit		-.014 (-.6)	-.013 (-.6)	-.010 (-.4)		.036 (1.3)	.038 (1.4)	.033 (1.2)
Allo*vrouw			-.023 (-.4)				-.164 (-2.6)	
Allo*CKV1			-.080 (-1.4)				-.005 (-.1)	
Allo*cult oud			-.187 (-1.7)				.052 (.4)	
Allo*opl oud			.173 (2.0)				.173 (1.7)	
Adj. R <sup>2</sup>	4.8%	33.8%	33.9%	33.9%	0.1%	10.2%	10.7%	10.2%

Tabel 7

Complexiteit van het film-, museum- en theaterbezoek naar culturele achtergrond, CKV1-deelname en sociale achtergrond voor cohort 00 (N=900, 684 en 370) waarbij onderscheid wordt gemaakt naar klassieke en populaire cultuur  
Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten, T-waarden tussen haakjes.

	Film				Museum				Theater			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Constante	.512 (38.8)	.459 (14.3)	.474 (14.3)	.458 (14.3)	.457 (29.2)	.281 (7.3)	.278 (7.0)	.283 (7.3)	.490 (27.7)	.294 (6.4)	.288 (6.0)	.302 (6.6)
Vrouw	.051 (2.7)	.054 (2.8)	.034 (1.6)	.054 (2.8)	.051 (2.1)	.042 (1.8)	.049 (1.9)	.044 (1.9)	.087 (3.0)	.080 (2.8)	.096 (3.1)	.080 (2.8)
Allo	-.040 (-1.1)	-.050 (-1.3)	-.146 (-2.1)		.027 (.6)	.075 (1.7)	.094 (1.1)		.137 (2.6)	.141 (2.6)	.183 (1.8)	
Turkije				-.030 (-1.2)				-.010 (-.5)				.049 (1.5)
Marokko				-.005 (-.2)				.026 (.9)				.002 (.1)
Suriname				-.050 (-1.6)				.152 (1.5)				.128 (1.1)
Overig islam				-.070 (-1.7)				-.030 (-1.2)				-.131 (-1.9)
Oost-Europa				.073 (1.5)				.028 (.5)				.171 (2.6)
Non-OESO				-.040 (-1.4)				.068 (2.1)				.041 (1.0)
Leeftijd		.032 (2.9)	.030 (2.7)	.032 (2.8)		.021 (1.5)	.020 (1.5)	.021 (1.5)		.019 (1.1)	.019 (1.1)	.020 (1.2)
Opl kind		-.019 (-.5)	-.017 (-.5)	-.019 (-.5)		.094 (2.0)	.093 (1.9)	.092 (1.9)		.253 (4.4)	.254 (4.3)	.251 (4.3)
CKV1		.007 (.4)	-.000 (-.0)	.007 (.4)		.089 (3.6)	.079 (3.0)	.084 (3.4)		.014 (.5)	.010 (.3)	.101 (2.9)
Opl ouders		.047 (1.5)	.041 (1.1)	.047 (1.4)		.035 (1.9)	.038 (.9)	.030 (.7)		.132 (2.8)	.126 (2.4)	.134 (2.8)
Cult part ouders		-.010 (-.4)	-.005 (-1.1)	-.010 (-1.3)		.101 (2.2)	.110 (2.3)	.103 (2.3)		-.104 (-1.9)	-.100 (-1.7)	-.121 (-2.2)
Urbaniteit		-.002 (-1.1)	-.004 (-1.1)	-.004 (-1.1)		-.030 (-1.7)	-.030 (-1.8)	-.020 (-1.7)		.041 (.9)	.041 (.9)	.050 (1.1)
Allo*vrouw			.176 (2.5)				-.070 (-1.8)				-.145 (-1.4)	
Allo*CKV1			.055 (.8)				.093 (1.1)				.039 (.4)	
Allo*opl oud			.045 (.4)				-.030 (-1.1)				.037 (.2)	
Allo*cult oud			-.050 (-1.3)				-.080 (-1.4)				-.060 (-1.3)	
Adj. R <sup>2</sup>	.07%	1.5%	1.9%	1.5%	.04%	6.4%	6.1%	6.4%	.03%	13.3%	12.9%	13.2%

- Film

Uit model A (tabel 7) blijkt dat allochtone jongeren niet minder complexe filmvoorstellingen bezoeken dan autochtone jongeren en tevens dat meisjes complexere films bezoeken dan jongens. Wanneer in model B rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken verandert het beeld niet. Er blijken ook nu geen verschillen te bestaan tussen allochtone en autochtone jongeren. Oudere leerlingen bezoeken vaker complexere films, maar het opleidingsniveau van de jongeren en de opleiding en de cultuurdeelname van de ouders hebben geen effect op de mate van complexiteit van de films die worden bezocht. Ook het volgen van CKV1 heeft hierop geen effect (zie ook Ganzeboom e.a. (2001)).

Model C, waarin gezien kan worden of bepaalde determinanten anders werken voor allochtonen, laat zien dat het ontbreken van effecten van CKV1 en van kenmerken van de ouders voor zowel allochtone en autochtone jongeren geldt. Echter, er blijkt wel een verschil te bestaan tussen allochtone jongens en meisjes: allochtone meisjes gaan naar complexere films dan autochtone meisjes. Autochtone meisjes bezoeken op hun beurt weer complexere films dan autochtone jongens. Allochtone jongens bezoeken de minst complexe films. Model D ten slotte laat zien dat zich geen significante verschillen voordoen tussen groepen allochtone jongeren.

- Museum

Allochtone jongeren lijken op het eerste gezicht niet te verschillen van autochtone jongeren voor wat betreft de complexiteit van de door hen bezochte musea. Wanneer echter jongeren met dezelfde achtergrondkenmerken met elkaar worden vergeleken, blijken allochtone jongeren naar complexere musea te gaan dan autochtone jongeren. Andere kenmerken die de complexiteit van de bezochte musea bepalen zijn het vak CKV1, het opleidingsniveau en de cultuurparticipatie van de ouders en de eigen opleiding van de jongeren. Ook meisjes blijken over het algemeen complexere musea te bezoeken dan jongens. Een groter cultureel aanbod heeft geen effect op de keuze van jongeren voor de mate van complexiteit van musea.

In model G blijken de kenmerken van de ouders, CKV1 en sekse dezelfde uitwerking te hebben op allochtone en autochtone jongeren. Uit model H blijkt dat zich vrijwel geen verschillen voordoen tussen groepen allochtone jongeren.

- Theater

Zonder rekening te houden met achtergrondkenmerken blijken allochtonen naar complexere theatervoorstellingen te gaan dan autochtone jongeren (model I), ook wanneer allochtone en autochtone jongeren met dezelfde achtergrond met elkaar worden vergeleken (model J).

De complexiteit van de bezochte theatervoorstellingen blijkt verder samen te hangen met het eigen opleidingsniveau en dat van de ouders. Het vak CKV1 en het culturele aanbod in de omgeving hebben geen invloed op de complexiteit van theatervoorstellingen. Onverwacht is ten slotte dat de aanwezigheid van cultureel actieve ouders de complexiteit van de bezochte voorstellingen negatief beïnvloedt. Een mogelijke verklaring is dat de jongeren van wie de laatst bezochte voorstelling bekend is al een selectieve groep vormen. Immers, alleen van jongeren die überhaupt naar het theater zijn geweest is de laatst bezochte theatervoorstelling bekend. Het bezoeken van klassieke cultuur (waaronder theater) is wel afhankelijk van de cultuurparticipatie van de ouders.

In model K worden geen significante interacties gevonden, dat wil zeggen dat de werking van sekse, CKV en van kenmerken van de ouders voor allochtonen en autochtonen hetzelfde is. Wanneer de verschillende nationaliteiten apart worden bestudeerd (model L) wordt gevonden dat er geen verschillen zijn tussen groepen allochtone jongeren.

### *Conclusies*

#### *Klassieke cultuurparticipatie*

- De beide databestanden die verzameld zijn voor het CKV1-Volgproject (cohort 98 en cohort 00) laten zien dat allochtone jongeren minder deelnemen aan klassieke cultuur dan autochtone jongeren.
- Echter, bij vergelijking van allochtone en autochtone jongeren met dezelfde sociaal-culturele achtergronden blijkt dat allochtone jongeren even vaak deelnemen aan klassieke cultuuruitingen als autochtone jongeren. Bepalend voor de participatie in klassieke cultuur is niet allochtonie op zichzelf, maar de mate van cultuurparticipatie van de ouders, het opleidingsniveau van de ouders en het opleidingsniveau van de jongeren zelf. Anders dan hun ouders verschillen allochtone jongeren niet van autochtone leeftijdgenoten met dezelfde opleiding en familieachtergronden.
- Wat betreft de invloed van opleidingsniveau en cultuurparticipatie van de ouders wordt op basis van cohort 98 geen significant verschil gevonden tussen autochtone en allochtone jongeren. Toch ondersteunen de coëfficiënten de gedachte dat er in allochtone gezinnen minder culturele continuïteit is dan in autochtone gezinnen. In cohort 00 waren er tegenstrijdige resultaten bij verschillen tussen allochtone en autochtone jongeren in de werking van culturele reproductie. Het vak CKV1 heeft een positieve uitwerking op de deelname aan klassieke cultuur van jongeren en dit geldt in dezelfde mate voor allochtonen als voor autochtonen. Meisjes zijn actiever dan jongens en deze verschillen zijn onder allochtonen even groot als onder autochtonen.



### *Populaire cultuurparticipatie*

- Wat betreft de participatie in populaire vormen van cultuur laat cohort 00 zien dat allochtone jongeren minder deelnemen dan autochtone jongeren. In cohort 98 verschillen allochtone jongeren niet van autochtone jongeren wat betreft deelname aan populaire cultuur.
- Wanneer weer rekening wordt gehouden met (verschillen in) de sociale achtergrond tussen allochtone en autochtone jongeren, zijn er in geen van de beide bestanden verschillen in deelname aan populaire cultuur. Wel wordt voor zowel cohort 98 als cohort 00 een geringere deelname gevonden onder allochtone meisjes.
- De belangrijkste invloed op de deelname aan populaire cultuuruitingen is de mate waarin ouders cultureel actief zijn. Dit geldt voor zowel allochtone als autochtone jongeren. Er wordt geen invloed gevonden van het vak CKV1 op de mate waarin jongeren deelnemen aan populaire cultuur.

### *Complexiteit*

Wat betreft de complexiteit van de bezochte films, musea en theatervoorstellingen luiden de conclusies:

- Allochtone meisjes bezoeken de meest complexe films, allochtone jongens de minst complexe en autochtone jongens en meisjes zitten daar tussenin.
- Allochtone jongeren (jongens en meisjes) gaan naar complexere musea en theatervoorstellingen.
- Het volgen van het vak CKV1 heeft alleen een positieve invloed op de mate van complexiteit van de bezochte musea, niet op de complexiteit van de bezochte theater- en bioscoopvoorstellingen.
- De werking van de opleiding van de ouders en culturele activiteit van ouders (bij museumbezoek en theatervoorstellingen) verschilt niet tussen allochtone en autochtone jongeren.

## **5 Participatie in kunstuitingen van culturele minderheden**

In de laatste analyse proberen we een voorlopig antwoord te geven op de vraag of allochtone jongeren eerder aan kunstuitingen van hun eigen cultuur deelnemen. Dit gebeurt op basis van gegevens over leesgedrag. Aan de respondenten van cohort 98 werd gevraagd of zij bepaalde boeken van enkele auteurs hadden gelezen. In deze lijst auteurs stond een drietal schrijvers van islamitische afkomst. Omdat er geen bruikbare informatie voorhanden is over andere cultuurvormen van minderheidsgroeperingen, zoals bijvoorbeeld toneelvoor-

stellingen, proberen we een voorlopig antwoord te geven aan de hand van de informatie over de literatuur.

Bij het deelgebied literatuur in CKV1 is het lezen van deze literatuur voor culturele activiteiten (domein A) veelal toegestaan. Hierna wordt behandeld of leerlingen (zowel CKV1-leerlingen als leerlingen zonder CKV1) deze literatuur ook inderdaad lezen en of dat met name allochtone leerlingen zijn. De drie boeken van auteurs van islamitische komaf waarvan jongeren werd gevraagd of ze die gelezen hadden, zijn *De reis van de lege flessen* van Kader Abdolah, *Amel en Faisel* van Zohra Zarouali en *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali. In tabel 8 is het percentage lezers van schrijvers van islamitische afkomst weergegeven. Omdat de aantallen zeer klein zijn, dient de onderstaande analyse meer als indicatie te worden gezien dan als vaststaand gegeven.

Tabel 8  
Percentage lezers van auteurs van islamitische afkomst in cohort 98 (N=1021)

Kader Abdolah	1.3
Zohra Zarouali	1.4
Abdelkader Benali	2.4
Een van bovenstaande auteurs	3.8

In tabel 9 is door middel van logistische regressieanalyse onderzocht welke factoren van invloed zijn op het lezen van boeken van de bovengenoemde islamitische auteurs. De waarden onder de coëfficiënten (de Wald-statistic) geven aan of een effect al dan niet significant verschilt van nul (waarde boven 2.6 is significant).

Model A van tabel 9 laat zien dat allochtone jongeren sneller dan autochtone jongeren geneigd zijn een of meer van de boeken van de auteurs van islamitische komaf te lezen. Ook meisjes hebben meer kans dan jongens om een van de boeken te hebben gelezen. Wanneer in model B rekening wordt gehouden met andere achtergrondkenmerken, verdwijnt het effect van sekse, maar blijft het verschil tussen allochtonen en autochtonen bestaan. Van de overige achtergrondkenmerken heeft alleen de eigen cultuurdeelname een positieve invloed. Nadere analyse laat zien dat dit voornamelijk een effect van de leesfrequentie betreft: degenen die veel lezen, lezen ook eerder deze boeken. Model C laat zien dat het ontbreken van de effecten van sekse, CKV1 en van kenmerken van de ouders geldt voor zowel allochtonen als autochtonen. In model D is voor de verschillende nationaliteiten een aparte coëfficiënt geschat. Vooral Marokkaanse jongeren blijken eerder dan andere allochtone en dan autochtone jongeren een van de boeken van de auteurs van islamitische afkomst te lezen.

Tabel 9

Effecten van sociale achtergrond op de kans van het lezen van een boek van een auteur van islamitische komaf in cohort 98 (N=1100).

Ongestandaardiseerde logistische regressiecoëfficiënten (Wald-statistic), T-waarden tussen haakjes.

	A	B	C	D
Vrouw	1.027 (7.6)	.614 (2.1)	.253 (.3)	.582 (1.7)
Allochtoon	2.899 (43.6)	2.164 (12.2)	2.190 (2.2)	
Suriname				3.161 (4.1)
Oost-Europa				-13.086 (.0)
Non-OESO				-.331 (.0)
Turkije				1.717 (1.9)
Marokko				4.213 (18.4)
Overig islam				-13.852 (.0)
Leeftijd		-.018 (.0)	.010 (.0)	-.057 (.1)
Opl kind		.088 (.0)	.019 (.0)	.451 (.3)
Cult part kind		1.485 (2.7)	1.635 (3.0)	1.406 (2.3)
Opl ouders		-.234 (.1)	.192 (.1)	-.092 (.0)
Cult part ouders		-.886 (1.1)	-.685 (.5)	-.868 (1.1)
CKV1		-.721 (2.3)	-.481 (.9)	-.630 (1.6)
Allo*vrouw			2.014 (1.8)	
Allo*CKV1			-1.725 (1.3)	
Allo*opl oud			-2.578 (.8)	
Allo*cult oud			-.940 (.1)	
Constante	-4.382 (157.6)	-3.892 (22.3)	-4.175 (21.2)	-4.239 (23.2)
Nagelkerke R <sup>2</sup> *	15.4%	9.6%	12.6%	16.0%

### *Conclusie*

Marokkaanse jongeren zijn sterker geneigd om een van de boeken van de schrijvers van islamitische afkomst te lezen.

## **6 Samenvatting en discussie**

De deelname aan kunst en cultuur is ongelijk verdeeld over de bevolking. Veelvuldig is aangetoond dat hoger opgeleiden en degenen met cultureel actieve ouders op latere leeftijd meer aan kunst deelnemen. Ook vrouwen zijn over het algemeen actievere cultuurdeelnemers dan mannen. Van recentere datum is de vraag in welke mate allochtonen een achterstand hebben in de deelname aan kunst. Deze vraag is ook relevant in relatie tot de cultuureducatie in het onderwijs. Cultuureducatie is er immers mede op gericht om de competentie voor kunst- en cultuurdeelname te vergroten. Dit geldt in het bijzonder voor het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1), dat in 1999 integraal is ingevoerd in havo en vwo. In deze studie stond de vraag centraal of allochtone jongeren wel of geen achterstand hebben in cultuurdeelname ten opzichte van autochtone jongeren en hoe deze eventuele achterstand is te verklaren.

Uit onze gegevens blijkt allereerst dat allochtone jongeren wel degelijk minder participeren in cultuur dan autochtone jongeren, althans voorzover het klassieke kunstvormen betreft. Tegelijkertijd blijkt dat allochtone en autochtone jongeren in dezelfde mate deelnemen aan de klassieke kunsten (toneel, cabaret, klassieke concerten, ballet en musea), *als rekening wordt gehouden met hun sociaal-culturele achtergronden*. Bepalend voor de deelname aan klassieke cultuuruitingen is niet allochtonie op zichzelf, maar zijn vooral de mate van cultuurparticipatie van de ouders, het opleidingsniveau van de ouders en het opleidingsniveau van de jongeren zelf die tot deze achterstand leiden. Allochtone jongeren lijken wat betreft cultuurdeelname sprekend op even laag opgeleide autochtone jongeren met ouders die ook laag opgeleid en weinig cultureel actief zijn. Zulke kenmerken treffen we vaker onder allochtone jongeren aan dan onder autochtone jongeren, maar dat betekent niet dat ze onder autochtone jongeren ontbreken.

Het zogenaamde culturele reproductie-effect lijkt verschillend bij autochtone en allochtone jongeren: de culturele participatie van allochtone jongeren wordt minder door hun ouders gedomineerd dan die van autochtone jongeren. Voor het overige kan gesteld worden dat allochtone en autochtone jongeren weinig tot niet verschillen in de werking van andere determinanten van participatie in klassieke cultuur. Dat geldt ook voor de effecten van het vak CKV1. Deze is voor allochtone en autochtone jongeren even positief.

Wat betreft populaire cultuurdeelname (pop- en jazzconcerten, musicals, film en dance-

evenementen) blijken er in de twee bestanden (cohort 98 en cohort 00) geen verschillen te zijn tussen allochtone en autochtone jongens. Allochtone meisjes zijn echter minder cultureel actief als het gaat om populaire vormen van cultuur. De belangrijkste determinant van de deelname aan populaire cultuuruitingen is eveneens de mate waarin ouders cultureel actief zijn. Dit geldt voor zowel allochtone als autochtone jongeren. Het vak CKV1 heeft weinig tot geen effecten op de mate van deelname aan populaire kunsten en ook dat geldt zowel voor allochtone als autochtone leerlingen. Net als bij klassieke kunsten kan bij de populaire kunsten gesteld worden dat allochtone en autochtone jongeren niet verschillen met betrekking tot de werking van de factoren die de participatie bepalen.

Bij de conclusies over klassieke cultuurparticipatie dient een belangrijke kanttekening geplaatst te worden. Zoals gezegd blijken allochtone en autochtone jongeren niet van elkaar te verschillen wanneer rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken, *maar de groepen jongeren beschikken natuurlijk niet in dezelfde mate over die achtergrondkenmerken*. Belangrijke determinanten van cultuurparticipatie zijn een hoog opleidingsniveau en frequente cultuurparticipatie van de ouders. Allochtone jongeren hebben in mindere mate deze beide achtergrondkenmerken. Zij hebben veelal ouders die lager zijn opgeleid dan ouders van autochtone jongeren. Daarnaast zijn allochtone ouders minder cultureel actief dan autochtone ouders. Overigens blijkt wel dat (opleiding en cultuurparticipatie van) allochtone ouders de opleiding van hun kinderen minder sterk bepalen dan het geval is onder autochtone ouders. Verder zijn de allochtone jongeren zelf lager opgeleid en het opleidingsniveau van de jongeren is ook een determinant van de cultuurdeelname, althans van de klassieke cultuur. Het feit dat allochtone jongeren voor wat betreft al deze drie kenmerken een achterstand hebben, *betekent in de praktijk dat allochtone jongeren gemiddeld genomen minder cultureel actief zijn*.

Een tweede kanttekening is dat in onze gegevensbestanden de cultuurdeelname betrekking heeft op een breed scala van culturele activiteiten (van klassiek concert tot dance event) en dat hieronder ook activiteiten van allochtone kunstenaars kunnen vallen. De gestelde vragen gaan echter in het algemeen uit van traditionele plekken voor cultuuruitingen zoals theaterpodia, musea en bioscopen. Er zijn helaas geen vragen gesteld over bezoeken aan specifieke allochtone culturele activiteiten (zoals bepaalde culturele feesten) of aan instellingen als een moskee, tempel, kerk, zalencentrum, wijkgebouw of over particuliere culturele activiteiten bij iemand thuis. Mede ten behoeve van onderzoeken naar effecten van het Actieplan Cultuurbereik zijn wel dergelijke vragen ontwikkeld (Centrum voor Onderzoek en Statistiek 2001). Het is interessant om in de toekomst ook de determinanten van deelname aan dergelijke informele culturele activiteiten te onderzoeken.

In deze studie zijn geen duidelijke aanwijzingen gevonden voor systematische verschillen in

cultuurdeelname tussen verschillende nationaliteiten. Van Wel (1996) vindt daarentegen dat Marokkaanse jongeren minder cultureel actief zijn dan autochtone jongeren, maar dat dit niet geldt voor Surinaamse jongeren. Een mogelijke oorzaak voor dit verschil in onderzoeksresultaten is dat in onze gegevensbestanden slechts zeer kleine aantallen respondenten van een bepaalde nationaliteit zijn, bijvoorbeeld de Marokkaanse. Als er verschillen gevonden worden in dit onderzoek, geldt dat voor allochtone jongeren van alle verschillende nationaliteiten tezamen.

De vraag naar verschillen in cultuurparticipatie richtte zich ook op de moeilijkheidsgraad van cultuuruitingen. Deze zogenaamde complexiteit was voor de verscheidene cultuuruitingen door verschillende beoordelaars vastgesteld. Allochtone jongeren (jongens en meisjes) gaan naar complexere musea en theatervoorstellingen dan autochtone leeftijdgenoten. Allochtone meisjes bezoeken de meest complexe films, allochtone jongens de minst complexe en autochtone jongens en meisjes zitten daar tussenin. Bij theater maken allochtone leerlingen juist complexere keuzes dan autochtone leerlingen, bij musea is er geen verschil. De vraag naar verschillen tussen ouders en kinderen in cultuurparticipatie betreft eigenlijk een vraag naar verandering in het belang van etnische achtergrond bij de totstandkoming van cultuurparticipatie tussen twee generaties. Het blijkt dat culturele achtergrond er bij kinderen minder toe doet dan bij ouders: deze factor speelt bij jongeren – gegeven hun opleidingsniveau – een minder grote rol dan bij hun ouders.

Bevers (1988) stelt dat successen bij cultuurspreiding niet zozeer zijn te danken aan de inspanningen van beleidsmakers en cultuurspreiders, maar vooral zijn toe te schrijven aan het meestijgen met de opwaartse beweging van de sociale klimmers die zich de levensstijl, het culturele gedrag en de zogeheten goede smaak van de bovenklasse eigen maken. Hij spreekt in dit verband over 'cultuurspreiding die vanzelf gaat' (p. 77). Men zou uit de resultaten van dit onderzoek kunnen concluderen dat er geen extra impulsen nodig zijn voor het bevorderen van de cultuurdeelname van allochtone jongeren, anders dan dat voor de komende generaties gestreefd moet worden naar een hoger opleidingsniveau. Op korte termijn lijkt er echter wel degelijk meer interesse voor cultuurdeelname te bewerkstelligen door in het cultuureducatieaanbod beter aan te sluiten bij de verschillende etnische achtergronden van leerlingen. Op basis van onze beperkte gegevens over leesgedrag van jongeren bij CKV1 kon bepaald worden of allochtone jongeren een grotere kans hadden om boeken van allochtone auteurs (er werden alleen auteurs onderscheiden van islamitische komaf) te hebben gelezen. Marokkaanse jongeren bleken meer belangstelling te hebben dan autochtone jongeren voor dergelijke boeken. Ook Geljon en Schram (2001) concluderen op basis van hun onderzoeken naar leesgedrag dat leerlingen van culturele minderheden het waar-

deren om verhalen te lezen die geheel of gedeeltelijk in hun cultuur spelen. Juist een vak als CKV1 biedt goede mogelijkheden om autochtone en allochtone jongeren te laten deelnemen aan kunst uit verschillende culturen. Deze mogelijkheden worden volgens de docenten zelf nog maar in beperkte mate benut.

## Literatuur

**Bevers, A. M.** (1988). Cultuurspreiding en publieksbereik. In Dulken, H. van e.a (red) *In ons diaconale land. Opstellen over cultuurspreiding*. Pp 64-98. Amsterdam: Boekmanstichting/Van Gennep.

**Bourdieu, P. & J.C. Passeron** (1977[1970]). *Reproduction in education, society and culture (or La Reproduction)*. London: Sage.

**Centrum voor Onderzoek en Statistiek** (2001). *Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek*. Rotterdam: COS.

**DiMaggio, P.** (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, (189-201).

**Ganzeboom, H.B.G.** (2001). *Cultural participation among ethnic minority and native majority adolescents and their parents in the Netherlands*. Paper gepresenteerd op het symposium Kunst tussen culturen, Utrecht, 16 november.

**Ganzeboom, H.B.G. & I. Nagel** (1999). *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd: evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Sociologie/Onderzoekcentrum ICS.

**Ganzeboom, H.B.G., F. Haanstra, M. van Hoorn, I. Nagel & C. Vingerhoets** (2001). *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 2. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Ganzeboom, H.B.G., F. Haanstra, M-L. Damen & I. Nagel** (2002). *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 3. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Geljon, C. & D. Schram** (2001). *De grenzen van het literatuuronderwijs. Onderzoek naar de mogelijkheden van een interculturele literatuurdidactiek*. Paper gepresenteerd op het symposium Kunst tussen culturen, Utrecht, 16 november.

- Graaf, P.M. de** (1984). The impact of cultural and financial resources on educational attainment in the Netherlands. Pp. 153-172. In *Social stratification and mobility in the Netherlands*, B. Bakker, J. Dronkers en H.B.G. Ganzeboom (Red.). Amsterdam: SISWO.
- Hoogen, Q. van den & H.O. van den Berg** (1997). Etnische minderheden en Nederlands kunstbeleid. *Boekman Cahier*, 34, (391-406).
- Tesser, P.T.M.** (1993). *Rapportage minderheden 1993*. Rijswijk/Den Haag, SCP/VUGA, (Cahier 103).
- Tesser, P.T.M. & J. Veenman** (1997). *Rapportage minderheden 1997. Van school naar werk; de arbeidskansen van jongeren uit de minderheden in verband met het door hen gevolgde onderwijs*. Rijswijk/Den Haag, SCP/VUGA, (Cahier 142).
- Tesser, P.T.M., F.A. van Dugteren & J.G.F. Merens** (1996). *Rapportage minderheden 1996. Bevolking, arbeid, onderwijs, huisvesting*. Rijswijk/Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau/VUGA, (Cahier 133).
- Tesser, P.T.M., F.A. van Dugteren & J.G.F. Merens** (1998). *Rapportage minderheden 1998. De eerste generatie in de derde levensfase*. Rijswijk/Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier, (Cahier 153).
- Tesser, P.T.M., C.S. van Praag, F.A. van Dugteren, L.J. Herweijer & H.C. van de Wouden** (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk/Den Haag, SCP/VUGA, (Cahier 123).
- Wel, F. van, T. Kort, E. Jansen & H. Linsen** (1996). Cultuurparticipatie van allochtone en autochtone jongeren. *Migrantenstudies*, 12, (2-13).
- Wel, F. van, H. Linsen, T. Kort & E. Jansen** (1996). Ethnicity and youth cultural participation in the Netherlands. *Journal of Leisure Research*, 28, (85-95).





## Jaren van onderscheid\*

*Harry B.G. Ganzeboom*

Het is me een groot genoegen dat ik dit ICS-symposium te baat mag nemen om een beschouwing ten beste te geven over trends in cultuurdeelnameonderzoek en op deze manier mijn afscheid van deze onderzoeksschool en van het betrokken onderzoeksthema inhoud mag geven. Ik schets u de vooruitgang en stagnatie van het ICS-onderzoek naar culturele participatie vanuit mijn eigen gezichtskring. Hierbinnen vallen soms wel, maar vaak niet de prestaties en tekortkomingen van andere onderzoekers en onderzoeksgroepen, binnen en buiten het ICS. Kortom, ik kijk terug en niet vooruit.

### **Het monumentenproject**

Laat ik maar bij het begin beginnen. In september 1978 werd ik na mijn afstuderen aangesteld als tijdelijk onderzoeksmedewerker bij de toenmalige Vakgroep Theorie en Methodologie van de Sociologie van de Universiteit Utrecht, met de opdracht om een onderzoeksvoorstel uit te werken ten behoeve van het ook al toenmalige ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk over het fenomeen 'beleving van monumenten'. Het ministerie had bij ons aangeklopt om aansluiting te zoeken bij een toen al lopend onderzoeksproject 'De Kwaliteit van het Stedelijk Leefmilieu' (Driessen 1978; Tazelaar 1985) en ze verwachtten door deze aansluiting goedkoop en snel een belevingsonderzoek te kunnen organiseren. Dat is het ministerie nog duur komen te staan. Het BVM-project heeft meer dan vier jaar geduurd en werd de opmaat naar een reeks van door CRM, WVC en OCenW gefinancierde projecten op het terrein van culturele participatie die mij meer dan twintig jaar bezig zouden houden. Niet alleen het ministerie vergiste zich in de raming van het project – dat gold evenzeer voor mij. Ik was na mijn afstuderen voornemens de sociologie te verlaten en medicijnen te gaan studeren, en zocht naar een overgangsbaantje tot ik zou worden ingeloot. Dat lukte tot twee maal toe niet en de derde keer had ik zoveel lust in het onderwerp gekregen dat ik maar niet meer meelootte. Er was er maar één betrokkene die de blik ruim genoeg vooruit had gezet, de immer strategisch opererende Reinhard Wippler.

### *Valkuil*

Het onderzoek naar Beleving van Monumenten (gerapporteerd in Ganzeboom 1982a, 1982b, 1983a, 1983b) bleek in velerlei opzichten een valkuil, maar dan wel een valkuil waarin het goed toeven was. Het bracht me een serieuze onderzoekersaanstelling, veel kennis van de geschiedenis en bouwkunst van de stad Utrecht, prachtige fotoseries van

\* *Tekst uitgesproken op 22 november 2002 ter gelegenheid van mijn afscheid van de Universiteit Utrecht en de landelijke onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologiebeoefening). Ik heb de geschreven tekst licht geredigeerd ten opzichte van de uitgesproken tekst, voornamelijk door literatuurverwijzingen toe te voegen en enige voor kleinere kring bedoelde persoonlijke passages weg te laten.*

monumentale en niet-monumentale architectuur, student-assistenten, onderzoeksgegevens en ten slotte de mogelijkheid te promoveren. Het onderzoek draaide om waardering voor de gebouwde omgeving, al dan niet beschermd door de Monumentenwet. Die waardering werd in hoofdzaak in beeld gebracht via reacties op foto's van gebouwde objecten. Er was echter nog een tweede manier waarop omgang met en waardering voor monumentale architectuur in kaart werd gebracht, namelijk via het bezoek aan architectuur, via het maken van stadswandelingen, lid worden van heemschutorganisaties en het lezen van boeken over architectuur. Het was in het BVM-onderzoek maar een deelonderwerp, maar het zou in het vervolg het belangrijkste worden. Het verklarende gezichtspunt werd aanvankelijk gezocht in theorieën over perceptie en waardering voor artistieke stimuli van psychologische herkomst. Het werk van de Canadese psycholoog Daniel Berlyne (1960, 1971) was hierin een belangrijke naam – die me werd aangereikt door collega-onderzoeker Frans Driessen –, en langs die lijn kwam ik terecht in de sfeer van de omgevingspsychologie en zocht ik contact met de Technische Hogeschool Eindhoven. Het onderzoek werd begeleid door een begeleidingscommissie onder het strenge voorzitterschap van Lieuwe Dijkstra van de THE, die met vaste hand mijn proza corrigeerde en me van methodologische adviezen voorzag.

### *Boekmanstichting*

Ik wist toen ik aan het project begon helemaal niets van kunst en cultuur, laat staan van de beleving van monumentale architectuur. Teneinde me helemaal in de onderzoeksliteratuur te verdiepen, bezocht ik veelvuldig de bibliotheek van de Boekmanstichting in Amsterdam en besteedde daar vele uren aan het doornemen van alles wat zij bijeengebracht hadden op het gebied van culturele participatie, en dat was heel wat. Bij tijd en wijle werd ik daarbij geholpen door student-assistenten, die in mijn opdracht systeemkaarten vervaardigden met aantekeningen over de meest saillante uitkomsten van allerhande onderzoek dat op dit gebied in ons land vervaardigd was. De belangrijkste van die student-assistenten was Nan Dirk de Graaf.

### **De Werkgemeenschap Verklarende Sociologie**

De sociologie stond in die dagen onder druk – zoals steeds, maar dit waren de tijden van de SKG- (Selectieve Krimp en Groei) en TVC- (Taakverdeling en Concentratie) operaties – en de Vakgroep TMS stelde op instigatie van Wippler allerhande pogingen in het werk om op te schuiven naar een belangrijker positie in de vaderlandse sociologiebeoefening. Een van deze pogingen was de inrichting van de Werkgemeenschap Verklarende Sociologie – de directe voorloper van het ICS –, die 'verklarende sociologen' van verschillende universi-

teiten en rangen bijeenbracht op een gemeenschappelijk onderzoeksprogramma. Het is heel passend dat ik vandaag voor het ICS sta, want in mijn CV staat vermeld dat ik mijn eerste lezing voor een wetenschappelijk publiek hield op 5 mei 1982 – dat was dus ruim drieëneenhalf jaar na het begin van de werkzaamheden aan het BVM-project –, voor de Werkgemeenschap Verklarende Sociologie, in de Jaarbeurs te Utrecht. Ik stond op het programma met het onderwerp ‘Culturele activiteiten als verwerving van status en verwerking van informatie, een confrontatie van twee concurrerende theoretische verklaringen van culturele activiteiten aan de hand van reeds verricht onderzoek’. Sommigen van u moeten op die dag, ruim twintig jaar geleden, in de zaal zijn geweest, maar de enige van wie ik me de aanwezigheid daadwerkelijk herinner, is Jaap Dronkers, die als redacteur van *Mens & Maatschappij* om inzending van het paper als artikel vroeg – het verscheen nog in hetzelfde jaar in het tijdschrift (Ganzeboom 1982c).

Het WVS-paper over de twee theorieën was mijn manmoedige poging om de omvangrijke, maar veelal grijze onderzoeksliteratuur op het gebied van cultuurparticipatie te verteren en te ordenen. Het was me tijdens het doornemen van de eindeloze reeks onderzoeksverslagen in de bibliotheek van de Boekmanstichting opgevallen dat er vaak hetzelfde uitkwam, dat soms dezelfde verklaringen geopperd werden, maar dat niemand het ooit goed opschreef. Het viel me toen in dat je de veelheid aan onderzoeksresultaten en verklarende ideeën kon ordenen aan de hand van twee gezichtspunten, die ik de informatieverwerkingstheorie, respectievelijk de statusverwervingstheorie van cultuurdeelname noemde. De informatietheorie was een uitwerking van de oriënterende uitspraak dat cultuur een vorm van meer of minder complexe informatie is en dat variaties in deelname tussen cultuurvormen, mensen, tijdstippen of wat dies meer zij, verklaard kunnen worden uit variaties in complexiteit van cultuurvormen en variaties in informatiecapaciteit van potentiële deelnemers. De statutheorie was een uitwerking van de oriënterende uitspraak dat cultuur een vorm van statusverwerving of gedragsbevestiging is, die verleend wordt door anderen in de samenleving. Variaties in cultuurdeelname kun je verklaren door het statusverlenend karakter van activiteiten in ogen-schouw te nemen, dan wel de mate waarin mensen in sociale omstandigheden verkeren waarin ze sociaal aanzien of gedragsbevestiging kunnen ontfanen aan cultuurdeelname. Uitwerking van deze twee gezichtspunten leidde tot toetsbare uitspraken over tien *topics*, zoals de mate van overlap tussen culturele publieksgroepen, de invloed van onderscheiden statuskenmerken als opleiding, beroep en inkomen op deelname, het verschil in sociaal profiel tussen publieksgroepen als lezers van boeken, operapubliek, concertgangers of bezoekers van tentoonstellingen. Het paper zette de uitkomsten van eerder gehouden Nederlands onderzoek onder deze twee gezichtspunten op een rij. De conclusie luidde dat de informatietheorie de beste papieren had en het beste de empirische observaties kon ver-

klaren. Daarop wees in het bijzonder het overheersende effect van opleiding onder de determinanten van cultuurdeelname en het feit dat meer complexe activiteiten een zoveel meer exclusief publiek hebben. Niettemin kon je statutheoretische gezichtspunten niet helemaal vergeten – je kon alleen op die manier verklaren waarom mensen zo vaak met hun partner culturele voorkeuren delen. Verder wees het artikel erop dat er in beginsel nog twee andere verklarende uitgangspunten veelbelovend waren, namelijk dat culturele participatie ook een kwestie van het besteden van tijd en geld is. Tegelijkertijd was de conclusie dat variaties in beschikbare tijd en besteedbaar inkomen, alsook tijd- en geldkosten, in werkelijkheid tot weinig variaties in culturele participatie aanleiding gaven. Ten slotte zei het artikel iets over het methodologische gehalte van het veel gehouden publieksonderzoek, namelijk dat het doorgaans aan vergelijkende gezichtspunten ontbrak en je er daarom weinig uit kon concluderen, met name de vergelijking met niet-deelnemers ontbrak vaak.

#### *Richtinggevend*

Het artikel in *Mens & Maatschappij* is verder richtinggevend gebleven voor de rest van mijn onderzoek op dit gebied en altijd in mijn hoofd blijven hangen. Bij het voorbereiden van deze toespraak probeerde ik uit mijn hoofd een lijst te maken van de tien topics en kwam zonder enige moeite tot acht. Dat vond ik na twintig jaar geen slechte score. De formuleringen die ik opschreef om de twee theorieën samen te vatten, zitten vrijwel woordelijk in mijn hoofd vast zoals ze in het artikel zelf ook staan.

Hoewel het artikel niet erg uitweidt over de achtergronden ervan, geloof ik dat het de moeite waard is deze bij deze gelegenheid nog eens naar voren te halen. Het artikel maakt er geen gewag van, maar het is geschreven op het sjabloon van een door mij zeer bewonderde bron, het in 1971 door Randall Collins gepubliceerde 'Functional and Conflict Theories of Educational Stratification', waarin twee concurrerende theorieën van opleidingsongelijkheid uit de doeken worden gedaan, ook aan de hand van een lijst topics. Behalve de vorm van de argumentatie, is er ook inhoudelijke verwantschap tussen de twee door mij tegenover elkaar gestelde gezichtspunten met de gezichtspunten die Collins gebruikte. Mijn informatietheorie hoort bij de functionalistische moderniseringstheorie van onderwijsongelijkheid die Collins in dat artikel onderuit haalde, en de statutheorie is sterk verwant met de conflicttheorie die Collins op het gebied van opleidingsongelijkheid tot de winnaar verklaarde. Mijn slotsom was dus een andere dan die van Collins.

#### *Popper*

De sterke verwantschap met het artikel van Collins behoeft geen verwondering te wekken – ik had over dat artikel onder begeleiding van Wout Ultee een hele kandidaatsscriptie

volgeschreven, waarbij de conclusie was dat Collins de kracht van de functionalistische verklaringswijze onderschatte en van de conflicttheorie overschatte. De interesse in het artikel van Collins voerde weer *linea recta* voort uit de wetenschapstheoretische invalshoek die ik me onder invloed van Ultee eigen had gemaakt en die popperiaans is. Popper (1963) was na enige omwegen tot de conclusie gekomen dat er aan elke theorie wel wat mankeert als het gaat om de verklaring van empirische feiten; theorieën zijn allemaal onwaar, ze worden allemaal weerlegd door de feiten. Om vervolgens niet met lege handen te komen staan, is het verstandig aan theorieënpluralisme te doen, of concurrentie van theorieën. Ook meerdere theorieën zijn allemaal onwaar, maar niet in gelijke mate, en je kunt vooruitgang maken door te onderzoeken in welke mate elke theorie de waarheid benadert. Die theorieën worden in het M&M-artikel (Ganzeboom 1982c) naar goed popperiaans gebruik geformuleerd vanuit een oriënterende uitspraak, die op zijn beurt weer moest worden uitgewerkt tot zoveel mogelijk toetsbare voorspellingen: de onderzoekshypothesen. Het artikel is werkelijk voorbeeldig als mechanische invulling van dit wetenschapstheoretische programma, dat op dat moment een hoofdpunt van de agenda van de WVS en het kort daarop ingerichte ICS was. Ik geloof zelfs dat ik er eerlijker mee omging dan mijn grote voorbeeld Collins, want later (Collins 1979) werd duidelijk dat zijn vergelijking maar een opzetje was om de conflicttheorie te promoten.

#### *Simpele databoer*

In het voorbijgaan maak ik u erop attent dat mijn eerste bijdrage aan het onderzoeksgebied dus een theoretische was. U ziet mij wellicht als een dorre methodoloog, een hardcore kwantitatief onderzoeker dan wel simpele databoer, maar dan kan ik mij toch met recht en reden teweerstellen door te wijzen op deze eerste bijdrage. Het was wel theorie op een eigen manier, maar toch theorie. Uit mijn inmiddels langere ervaring als empirisch onderzoeker weet ik dat theoretische ideeën beter verkopen dan het bewijsmateriaal om ze te toetsen. Het waarheidsgehalte van theoretische ideeën interesseert bijna niemand en blijft sowieso altijd omstreden; argumentatie langs die lijn is voornamelijk iets voor de fijnproevers, zo u wilt scherpslijpers: de onderzoekers onderling. Theorieën kun je wél goed verkopen, vooral door ze enigszins compact te formuleren, bijvoorbeeld in twee of drie eenvoudige woorden, zoals 'ascription and achievement', 'the lonely crowd' of 'het verborgen talent'. 'Informatieverwerking of statusverwerving' was niet slecht, al waren de woorden iets te lang en te ingewikkeld.

Behalve het theorieënpluralisme was er in het artikel nog een wetenschapstheoretisch programmapunt verwerkt dat wat minder aandacht heeft gekregen binnen het popperianisme van het ICS. Dit is dat theorieën niet alleen nieuwe onderzoeksuitlagen moeten kunnen ver-

klaren, maar vooral ook de oude. Dat is natuurlijk een gezichtspunt dat zit ingebakken in elk literatuuroverzicht dat standaard aan empirisch onderzoek voorafgaat – maar toch wordt het in mijn ogen meestal niet serieus genoeg genomen. Oude gegevens krijgen een nieuwe betekenis wanneer geconfronteerd met nieuwe ideeën. Literatuuroverzichten moeten niet alleen dienen om de gedachten van anderen goed te leren kennen, ze moeten de stand van de onderzoeksuitkomsten verwoorden.

### **Verder in Utrecht met cultuurdeelnameonderzoek**

Behalve met gepubliceerde gegevens was ik natuurlijk ook in de weer met de voor het BVM-project verzamelde nieuwe gegevens. In augustus van 1982 trad ik op bij het World Congress of Sociology in Mexico City in een door Werner Raub en Frits Tazelaar georganiseerde sessie 'Rational Choice', met een padmodel van culturele participatie, waarin de 'information processing theory' en de 'status seeking theory' zoals ze in allerberoerdst gekozen Engelstalige termen werden aangeduid, verder uit de doeken werden gedaan (Ganzeboom 1982d). Ook nu won de informatietheorie. Het idee van de twee theorieën werd ten slotte nog eens neergelegd in het verslag van het tweede deel van het BVM-project (Ganzeboom 1983a, 1983b), met hetzelfde resultaat.

#### *Rug niet recht*

Ondertussen was een en ander uitgegroeid tot een onderneming die de mogelijkheid bood om erop te promoveren en ik kreeg via de inzet van Wippler extra aanstelling om het proefschrift (Ganzeboom 1984) af te maken. De extra tijd werd grotendeels gevuld met het schrijven van een hoofdstuk getiteld 'Het proces van verwerking van informatie', waarin op basis van psychologische literatuur de informatietheorie nog eens verder werd uitgewerkt. Veel nieuws leverde dat in mijn ogen niet op, maar Wippler vond het mooi. Het proefschrift ging dus maar over één van beide theorieën; de statutheorie werd op aandrang van de promotor verdaagd naar een verdere toekomst, 'want anders zou het te veel worden'. Achteraf bezien wist ik, in het proces dat naar een proefschrift leidt, mijn rug niet recht te houden. Het proefschrift bracht wel meer tekst, maar geen nieuwe onderzoeksuitkomsten en liet bij mij het vaste voornemen achter om voortaan de vrijwel onvermijdelijke theoriehoofdstukken te vermijden. Ik heb het nog even geteld, maar bij de twaalf tot op heden door mij begeleide proefschriften ontbreekt er bij tien een afzonderlijk theoretisch hoofdstuk, en dat is heel onderscheidend ten opzichte van de meerderheid van de ICS-proefschriften. Het lukt helaas niet altijd om de promovendus dan wel medebegeleiders van deze ingesleten gewoonte af te houden, maar meestal toch wel.

## **Bourdieu**

Ik was de statutheorie echter niet vergeten, en dat kwam mede doordat ik me voor het werk van de Franse socioloog Bourdieu was gaan interesseren. In het monumentenproject had ik me al eens verdiept in een Franstalige versie van *L'Amour de l'Art* (Bourdieu 1961), dat handelde over museumbezoek en voornamelijk informatietheorie bevatte. Nadat ik mijn proefschrift bij de drukker had ingeleverd, ging ik op vakantie met een Duitstalig exemplaar van *La Distinction* (Bourdieu 1982 [1979]) in de koffer en ik las het in een Srilankaanse strandstoel. Het was – zoals Wout Ultee die zich aan de Franse editie had gewaagd, me al gezegd had – ‘oeverloos gezwets’, maar ik vond het meer oeverloos dan gezwets, want wel degelijk inspirerend. Bourdieu verwoordde in *Die feinen Unterschiede* eigenlijk de statutheorie van cultuurparticipatie en breidde haar uit naar andere vormen van consumptie. Maar het belangrijkste was toch dat je Bourdieu zo kon lezen dat cultuur niet alleen een indicator van sociale ongelijkheid was, iets waarin je kunt zien hoe de sociale scheidslijnen in de samenleving verlopen, maar ook iets dat deze scheidslijnen tot stand brengt.

### *Voetnoot*

Dit sloot aan bij een eerdere kennismaking met Bourdieu, en wel via het werk van de Amerikaanse socioloog Paul DiMaggio (1982), die Bourdieus culturele reproductietheorie van onderwijsongelijkheid (een broertje van Collins' conflicttheorie) empirisch toetsbaar had gemaakt door te laten zien dat cultureel actieve kinderen het beter doen op school in de zin dat leraren deze leerlingen voor dezelfde prestaties hogere cijfers geven. Het artikel werd besproken in het doctoraalseminar van Wout Ultee, en hij nodigde me uit om te komen meepraten. Paul de Graaf was een van de studenten in het seminar. Empirisch doorkneed als ik was, besloot ik maar onmiddellijk te kijken of het effect dat DiMaggio vond in de Project Talent data ook in de Beleving van Monumenten data optrad. Is het zo dat iemand die in het ouderlijk huis met cultuur is grootgebracht meer succes in het onderwijs heeft dan een overigens vergelijkbaar iemand die niet met cultuur is grootgebracht? Het bleek zo te zijn – cultuur van de ouders bevordert de opleidingshoogte. Het partieel effect was .21 en dik significant en ik was er zo blij mee dit gevonden te hebben, dat ik het als voetnoot opnam in het Mexico-paper (Ganzeboom 1982c), het monumentenboek (Ganzeboom 1983a) en opnieuw in mijn dissertatie (Ganzeboom 1984a), zonder dat het veel met de hoofdtekst te maken had. Het onthulde voor mij dat cultuur langs de weg werkt die de statutheorie voor spelde. Paul de Graaf ging even later aan de haal met het idee en maakte er zijn proefschrift (De Graaf 1986) van, een van de mooiste die ooit binnen WVS/ICS-verband geschreven zijn.



### *Correlatiematrix*

Hoewel mijn eigen proefschrift (Ganzeboom 1984a) niet veel nieuwe dingen bracht wat betreft theorie of onderzoeksuitslagen, was ik niet uit het veld geslagen. Samen met Wippler brouwde ik een ZWO-projectaanvraag over het vergelijken van de twee theorieën aan de hand van bestaande en nieuw te verzamelen data. De bestaande data stonden daarbij voorop, maar nu zouden zij niet in samenvattende uitspraakvorm op een rij worden gezet, maar via secundaire analyse. Ik had inmiddels het Steinmetz-archief op de kop gezet en ontdekt dat er zeker twintig bestanden in zaten waarin cultuurparticipatie in de een of andere vorm opdook. Het eenvoudige, maar daarom niet minder ambitieuze plan was de gegevens uit al deze databestanden vergelijkbaar te coderen en vervolgens hun correlatieve structuur via Lisrel te modelleren. Op dat idee was ik mede gekomen door het proefschrift van Wippler (1968), dat een correlatiematrix als uitklapbare bijlage had. Als ik nu heel veel van dat soort uitklappagina's zou hebben en op elkaar zou leggen – ook al waren het matrices waarin bepaalde variabelen ontbraken – dan zou het mogelijk zijn een soort gemiddelde te bepalen en op die manier de resultaten van al het oude onderzoek in één klap nuttig te maken ten behoeve van nieuwe gevolgtrekkingen. Het krankzinnige en onhaalbare van dit plan valt achteraf bezien onmiddellijk op, maar in mijn jeugdig enthousiasme had ik er wat minder oog voor. Ik werd bovendien geholpen door een koppel nieuwe student-assistenten, Ronald Batenburg en Matthijs Kalmijn, die onder de door Ronald gemunte leuze 'niet lullen maar tabellen vullen' weinig reflexieve tegendruk gaven. Ik begon in die dagen de wereld te zien als een correlatiematrix, een tunnelvisie waarmee ik nog steeds in hoge mate behept ben. Een van de tussenresultaten van het onderzoek was dan ook een correlatiematrix van een bij een meter, die ik op computervellen aan de wand van mijn kamertje op de twaalfde verdieping van Trans II hing. Inmiddels opgenomen in het bestuur van de Werkgemeenschap, ontzag ik mij niet daarboven met viltstift te schrijven 'Verklarende Sociologie'. Op een dag kwam Siegwart Lindenberg, voorman van de Groninger vleugel van de WVS, op bezoek, keek met afgrijzen naar de computervellen en sprak in zijn nog maar zelden gebezigde moedertaal: 'Welch eine Frechheit'. Hij lachte er wel bij...

De wereld als correlatiematrix, en een theorie als een verzameling regressievergelijkingen om deze correlaties te modelleren – het is een beeld en werkwijze die nooit ver van me weg zijn. Ik had me in mijn promotietijd herhaaldelijk geschoold in methodologieën die dit beeld als kern hebben. Lisrel-cursussen van Wim Saris en Karl Jöreskog maakten in dit opzicht een onuitwisbare indruk. Ook optimale schalingstechnieken die ik bij Jan de Leeuw in Leiden leerde, waren voor mij een methode om de wereld nog beter te kunnen voorstellen

als een correlatiematrix. In weerwil van mijn popperiaanse achtergronden en de bedenkelijke blikken van hardcore verklarende sociologen rondom mij, begon ik steeds meer ontzag te krijgen voor de enorme kracht van het eenvoudige instrumentarium van de lineaire structurele vergelijkingen, een liefde die ik met nog meer kracht kon bedrijven in het onderzoek naar sociale stratificatie. In de context van deze bijeenkomst wil ik echter vooral verwijzen naar het paper dat Wout Ultee en ik in 1985 voordroegen voor de Werkgemeenschap Verklarende Sociologie over het verband tussen deductieve verklaringen en causale modellen. Het ging niet over cultuurparticipatie, maar voornamelijk over hoe je Durkheims zelfmoordtheorie kon omzetten in causale modellen en op die manier beter toetsbaar kon maken. Het paper legde eigenlijk uit hoeveel vooruitgang Durkheim in 1899 gemaakt zou hebben, als hij het werk van zijn tijdgenoten Galton en Pearson zou hebben gelezen. Het sloeg niet aan in de Werkgemeenschap en ook niet toen ik later het paper nog eens gebruikte als lesstof in de ICS-integratiecursus. Het waren jaren van groeiend onderscheid.

Het NWO-project werd het boek *Cultuurdeelname in Nederland* (Ganzeboom 1989a). De totstandkoming ervan had veel meer inspanning gekost dan ik ooit vermoed had. Het ambitieuze idee van secundaire analyse van al het beschikbare eerder verzameld materiaal nam een veel minder prominente plek in dan gepland en de waarheid gebiedt te zeggen dat de onderliggende analyses zo wankel waren, dat ik de resultaten hier niet verder wil memoreren. Het boek werd enigszins gered doordat ik inmiddels via leeronderzoek ook nieuwe primaire data had verzameld die wel in een verantwoorde correlatiematrix konden worden neergelegd. Ook kende het boek – ere wie ere toekomt – een opnieuw door Wippler afgedwongen theoriehoofdstuk, dat ditmaal – hier komt mijn eigen bijdrage – over vier theorieën ging. Er is niemand onder u, ook ikzelf niet, die zich de conclusies over cultuurdeelname uit dit boek zal herinneren, maar dit theoriehoofdstuk heeft goed aftrek gevonden – sinds jaar en dag ontvang ik enige tientjes auteursrechten van kopieën die van dit hoofdstuk worden voorgeschreven door plichtgetrouwe sociologiedocenten in het land, die anders dan ikzelf integer met auteursrechten omgaan.

### *Derde geldstroom*

Een andere reden waarom het niet zo vlot liep met het boek, was dat het onderzoek naar cultuurdeelname in Utrecht zich snel aan het verbreden was. Na afloop van het monumentenproject kwam er een geleidelijke stroom van onderzoeksopdrachten tot stand, die mij de gelegenheid boden om nieuwe data te verzamelen of oude te heranalyseren, maar ook emplooi boden aan een wisselende en groeiende schare assistenten, aio's en derde geldstroommedewerkers. De een na de andere cultuursector kwam langs met het verzoek tot

belichting van het publiek van die sector: film en bioscoop (Beereboom & Ganzeboom 1986; Faasse & Ganzeboom 1986), musea (Ganzeboom & Haanstra 1989), concert (oude muziek) (Verhoef 1993), boeken en bibliotheken (Kraaykamp 1993), nadat we de gebouwde omgeving als cultuurobject al hadden gehad. Nagenoeg al dit onderzoek werd direct of indirect gefinancierd door het telkens wisselende ministerie dat Cultuur onder zijn hoede had, maar waarin Vladimír Bína een vast contact bleef. Al deze sectoren wilden meer weten over het profiel van hun publieksgroepen en ze kregen allemaal min of meer een variant van het twee- of vier- theorieënverhaal retour. Veel van dit onderzoek was primair publieksonderzoek, onderzoek onder degenen die een bepaalde instelling of genre bezochten. In eerdere publicaties had ik dit type onderzoeksopzet afwijzend besproken – als je geen vergelijkingsmateriaal hebt, kun je weinig over je hypothesen zeggen, was de argumentatie. Zoals bij veel methodologische wijsneuzerij was de wijsneus zelf de eerste om de regels te overtreden.

#### *Marketingwaarde*

In het zeer omvangrijke project 'Podiumkunsten & Publiek', uitgevoerd met Ineke Maas en René Verhoeff (Maas, Verhoeff & Ganzeboom 1990), waren we er echter in geslaagd om publieksonderzoek te combineren met onderzoek onder een vergelijkingsgroep onder de bevolking, een opzet die ik in mijn eerste artikel zeer perspectiefrijk had gevonden. Eenmaal uitgevoerd, bleek de kracht van het podiumkunstenonderzoek niet te liggen in de vergelijking van het publiek met de bevolking, maar in het feit dat we de bezoekersgroep wisten te rekruteren uit het publiek van honderd podiumkunstvoorstellingen en we over deze lieden met zekerheid wisten dat ze in de buurt van het podium waren aangetroffen. Dat loste een belangrijk probleem op van bevolkingsonderzoek naar culturele participatie, namelijk dat mensen maar wat zeggen en vaak overdrijven als je ze ondervraagt over hun cultuurdeelname. De kracht van het podiumkunstenonderzoek zat verder in het feit dat we de inhoud van het genotene zo goed kenden dat we het ter beoordeling konden voorleggen aan een groep experts. We lieten de experts een uitspraak doen over de complexiteit en onconventionaliteit van het gebodene (dat waren de operationalisaties van de cultuurattributen waar het in de informatietheorie respectievelijk de statutheorie om draaide) en ze bleken het over deze kenmerken wonderwel met elkaar eens te kunnen worden. Een en ander bleek zelfs marketingwaarde te hebben, want de Vereniging van Toneelgezelschappen en de Vereniging van Schouwburg- en Concertzaaldirecties sleten het aan hun leden als waardevolle begrippen om de marketing van hun podiumproducten in te richten.

## **De comeback van de statutheorie**

In en rondom het podiumkunstonderzoek gebeurde er iets spannends in theoretisch opzicht. Was tot dan toe de conclusie dat de informatietheorie beter de empirische resultaten kon verklaren dan de statutheorie, uit het podiumkunstonderzoek kwamen resultaten die op het tegendeel leken te wijzen. Dat de verhoudingen omkeerden, was niet zo verwonderlijk en in zekere zin voorspeld. De podia bieden bij uitstek sociale, op anderen afgestemde vormen van cultuur, ze worden nagenoeg steeds in gezelschap bezocht en meer dan museum, tentoonstelling, bibliotheek of roman vormen zij een ontmoetingsplaats tussen mensen, die elkaar soms heel goed kennen, en vaak ook helemaal niet kennen, maar elkaar wel ontmoeten. Als er iets sociaal moest zijn, is het dit wel, en dat was ook zo. Veel meer nog dan gedacht bleek podiumkunstbezoek deel uit te maken van de gewoonten en gebruiken in een sociaal netwerk. Ook het beroep bleek bij nader inzien veel differentiatie teweeg te brengen, meer dan aanvankelijk op basis van prestigematen van beroep gebleken was. Als je beroepen rangordende naar hun culturele status (dat wil zeggen culturele specialisten als kunstenaars, onderwijzenden en wetenschappers bovenaan zet) (Ganzeboom, De Graaf & Kalmijn 1987), vormen ook beroepen wel degelijk een vruchtbare bron voor podiumbezoek. Partneffecten waren ook groot bij podiumkunsten, en als je geen partner had, hing het helemaal af van je vriendennetwerk of je ging of niet, zo liet Ineke Maas (1990) zien in een mooie bijdrage met ingenieuze Lisrel-analyses.

### *Puzzel*

Het podiumkunstenproject bracht ook een andere puzzel naar voren, die wat minder gemakkelijk bleek op te lossen. Je kunt podiumkunsten in de zaal genieten, maar er bestaan ook alternatieve toegangen tot podiumpresentaties, met name in de muziek. Waarom was het concertpubliek – hoewel in doorsnee ouder van samenstelling dan de meeste culturele publieksgroepen – niet aan het uitsterven, nu men zoveel goede alternatieven op beeld- en geluidsdragers ter beschikking had, terwijl het met het toneel juist niet zo goed in de publieke belangstelling ging (Faasse 1986)? Het bioscooppubliek liep in die dagen schrikbarend terug, terwijl het museumpubliek in omvang de pan uitrees. Een verklaring in termen van de inrichting van tijdsbudgetten leek het meest aannemelijk, maar we kwamen er niet ver mee omdat in dwarsdoorsnede-onderzoek weinig bevestiging voor de werking van tijdsrestricties gevonden werd. Het Sociaal en Cultureel Planbureau, primair in de persoon van Wim Knulst, was ons voor door goed naar deze tijdsbudgetcomponenten te kijken. In een bespreking die ik (Ganzeboom 1984b) aan tien jaar SCP-analyses mocht wijden, werd gesteld dat men in Rijswijk allang de draai had gemaakt van analyses van sociale ongelijkheid in cultuurdeel-

name naar het bestuderen van de plaats van cultuurdeelname in het totale tijdbudget. Het werk van Staffan Linder, Gary Becker en Tibor Scitovsky had Wim Knulst eerder onder de knie gekregen dan ik en hij kon er mooie dingen mee. In zijn proefschrift *Van vaudeville tot video* (Knulst 1989) wist hij aannemelijk te maken dat de overbezetting van het vrijetijdbudget en de concurrentie tussen media en podia leidde tot grote sociale ongelijkheid in cultuurdeelname. De redenering was die van de 'achterblijvende voorhoede', dat zijn de lager opgeleiden voor wie de meeste alternatieven ter beschikking zijn gekomen en die de hoger opgeleiden het rijk alleen hebben gelaten. ICS'ers Kalmijn en Kraaykamp liepen stage op het SCP en ontdekten samen met Knulst dat met name het lezerspubliek hevig aan het afkalven was door de druk van de concurrerende media (Knulst & Kalmijn 1988, Knulst & Kraaykamp 1996). Omdat ik zelf in het dwarsdoorsnee-onderzoek nauwelijks aanwijzingen voor deze tijdsdrukredenering terugvond, ben ik lang blijven twijfelen aan de geldigheid van deze conclusie, maar nu denk ik dat Knulst en de zijnen het bij het juiste eind hebben gehad. Recente gegevens in het proefschrift van Marc Verboord (2003) bevestigen deze trends. De puzzel is echter gebleven doordat de trend niet rijmt met de resultaten uit de dwarsdoorsnede. Het zijn niet alleen mensen met ruime tijdbudgetten die zich overgeven aan cultuur, integendeel. Voorzover tijdsdruk in de dwarsdoorsnede een rol speelt, komt hij uit de gezinssituatie en er is geen reden te veronderstellen dat tijdsdruk in deze zin is toegenomen. De tijdsdruk door de gegroeide mogelijkheden tot alternatieve consumptie heb ik nooit bevredigend in mijn eigen modellen kunnen verwerken.

Het podiumkunstenonderzoek leidde tot twee proefschriften: van Ineke Maas (1990) over concurrentie tussen podia en media, en van René Verhoeff (1993) over de invloed van geografische afstand. Met name in het proefschrift van Ineke kon ik me slecht vinden, zo liet ik haar weten in een genadeloze brief die ik deze weken nog eens teruggelezen heb en waarvoor ik haar bij deze gelegenheid mijn verontschuldiging wil aanbieden. Het was ingewikkelde verklarende sociologie geworden, veel geredeneer over verschillende mogelijkheden en weinig harde feiten waarop we konden vertrouwen. Van de toon van de brief had ik spijt toen ik hem herlas, maar niet van het standpunt. Ineke was een van de eerste ICS-aio's die promoveerde en ik zag in het proefschrift niet dat het ICS-programma het empirisch onderzoek veel verder bracht. Juist dat voelde ik als onderscheid. Iets verderop promoveerde Gerbert Kraaykamp (1993) op een proefschrift over leesgewoonten en de omgang met boeken, op basis van een enorme, zelf uitgevoerde dataverzameling die aanvankelijk door Matthijs Kalmijn voor zijn vertrek naar Los Angeles was geconcipeerd. Gerbert deed de dingen juist meer langs zijn eigen weg, tegen promotor en copromotor in. Hij was eigenwijs genoeg om wel zijn rug recht te houden.

*Wetenschapstheoretische obsessies*

Een project waarin ik mijn wetenschapstheoretische obsessies beter kwijt kon was het onderzoek naar het publiek van de Nederlandse musea, uitgevoerd samen met Folkert Haanstra (Ganzeboom, Haanstra e.a 1989), dat in zijn geheel bestond uit een heranalyse van gepubliceerd materiaal over museumpublieksgroepen. Bij het speurwerk in de bibliotheek van de Boekmanstichting was me al opgevallen hoeveel onderzoek er in afzonderlijke musea was gedaan naar sociale herkomst en belangstelling van bezoekers. Toen er in deze richting onderzoeksbelangstelling van de Nederlandse Museumvereniging bestond, namen we de gok te beweren dat er genoeg verslagen aanwezig zouden zijn om uit meta-analyse zinvolle conclusies te trekken, misschien een stuk of zestig. Dat bleek zo te zijn, maar de hoeveelheid materiaal overtrof al onze verwachtingen, er werden meer dan tweehonderd relevante onderzoeksverslagen opgespoord. Het werk om de verslagen op te sporen en de gepubliceerde gegevens vergelijkbaar te maken en vervolgens te achterhalen hoe de betreffende musea en tentoonstellingen eruit hadden gezien ten tijde van het onderzoek, werd grotendeels verricht door een weer nieuwe generatie assistenten, onder wie Jos de Haan en Wilfred Uunk de belangrijkste waren. Het onderzoek liep zeer bevredigend af, het is eigenlijk een van de mooiste projecten waaraan ik op dit gebied heb meegewerkt. We konden aannemelijk maken dat het opleidingsniveau van het museumpubliek in de loop der tijd – sommige van de door ons geanalyseerde gegevens gingen terug tot de jaren vijftig – steeds even ver boven dat van de bevolking was uit blijven steken, maar dat er wat betreft beroepsprestige wel een nivellering was opgetreden. Het oude, meer bezadigde elitepubliek was vervangen door een nieuwe elite van jonge hoger opgeleiden. Nog interessanter waren de analyses van de verschillen in publieksbenadering die de musea aan de dag legden: naarmate de musea het tentoongestelde beter aan het publiek uitlegden, nam het opleidingsniveau van het publiek toe, een eigenaardig averechts effect van educatief werk. Toch bleek in dit onderzoek ook dat extreme vormen van doorbreking van statusgrenzen wel degelijk hun beoogde doel hadden bereikt. Educatieve experimenten als de Kunstkar of tentoonstellen in de HEMA leidden wel degelijk tot het bereiken, althans binnenlopen van andere publieksgroepen. Je kon dat aan de aanvankelijke onderzoeksverslagen niet goed zien, slechts door het opstapelen en vergelijken van de grote hoeveelheid publieksgegevens werd het helder. Kortom, het Museum en Publiek-onderzoek leverde een prachtige reeks conclusies op die goed in lijn waren met de bevindingen tot dan toe in het voordeel van de informatietheorie. Statusverwerving leek minder belangrijk en voorzover het belangrijk was, leek de betekenis ervan af te nemen.

### *De rol van de vrouw*

In andere ondernemingen kwamen echter gegevens naar voren die wel weer op grote statusgroepeffecten wezen. Met Nan Dirk de Graaf deed ik een trendanalyse van effecten van partners op cultuurdeelname (De Graaf & Ganzeboom 1990). De resultaten waren onthullend: bij de beslissing om cultureel actief te worden, spelen statusachtergronden van de partner een minsten zo grote rol als de eigen sociale achtergrond. In de loop van het huwelijk krijgen statusachtergronden van de vrouw de overhand. Niet de eigen opleiding, maar die van de vrouw die ze trouwen, bepaalt uiteindelijk of mannen naar de schouwburg gaan. Aangezien mannen zich nooit iets uit laten leggen door hun vrouw, en uit het eerdere onderzoek ook al naar voren was gekomen dat mannen beter zijn in culturele quizen dan vrouwen, moest dit wel op statusverwervingsmotieven duiden.

### *Siblings*

Met Paul de Graaf (Ganzeboom & De Graaf 1991a, 1991b) werkte ik verder aan een analyse van het effect van familieachtergrond. Van Robert Hauser en Peter Mossel (Mossel & Hauser 1985) hadden we geleerd dat effecten van familieachtergrond het beste konden worden opgespoord via mededelingen van een andere representant van deze familie, een broer of zus, in het Engels een *sibling* geheten. Paul had gegevens over siblings in zijn proefschriftonderzoek verzameld en via een Lisrel-model vonden we uit dat de betekenis van familieachtergrond wel wat groter was dan je op basis van mededelingen over het gedrag van de ouders kon veronderstellen. Hiermee wankelde de dominantie van het informatietheoretisch perspectief ernstig. Die ene schijnbaar muurvast staande conclusie, namelijk dat culturele participatie voornamelijk een zaak is van hoger opgeleiden en dat die hun belangstelling in het onderwijs krijgen aangeleerd, bleek niet op te gaan. Er bleven wel opleidingseffecten over, maar ze waren niet groter dan die van het (latente) milieu van herkomst. De alternatieve informatietheoretische verklaring dat je via je ouders of je broers en zussen ook veel informatie over cultuur opdoet, bleek niet op te gaan – er was geen effect van familieachtergrond op culturele kennis, en dat lag ook niet voor de hand: je familie is primair een sociale, niet een cognitieve omgeving. Een probleem van het onderzoek was wel dat het op proxy-gegevens berustte: we spraken niet met de sibling zelf, of met de betreffende ouder, maar gingen af op mededelingen van de primaire respondent.

### **Nijmegen**

In 1990 nam ik ook al eens afscheid van de Universiteit Utrecht, teneinde medewerker in Nijmegen te worden. In Nijmegen investeerde men grootschalig in data en ik mocht daar-

aan meehelpen via het ontwerp van de eerste Familie-Enquête (Ultee & Ganzeboom 1992/1993). Het design van deze enquête was ingenieus, met het afzonderlijk ondervragen van beide partners, een ouder en een sibling. Cultuurdeelnamegegevens namen in de vragenlijst een bescheiden, maar toch herkenbare plek in. Alle betrokkenen bij het proces van de individuele culturele participatie werden zelf ondervraagd, hetgeen kwesties over de validiteit en betrouwbaarheid van proxy-mededelingen deed verdwijnen. De gegevens waren productief bij het totstandkomen van proefschriften en andere publicaties. Koen van Eijck (1996) modelleerde onder leiding van Paul de Graaf de sibling-gegevens over culturele participatie, Michel van Berkel (1997) nam met Nan Dirk de partnereffecten voor zijn rekening. Koen zal het er als psycholoog vast niet mee eens zijn, maar ik denk dat zijn analyses opnieuw bevestigen dat cultuurdeelname meer een kwestie van status dan van informatie is. Dat geldt zeker ook voor het proefschrift van Michel, waarin de partnereffecten omvangrijk bleken te zijn. De culturele reproductietheorie kwam ten slotte terecht in het proefschrift van Jacques Niehof (1994), die het eerdere onderzoek van Paul de Graaf aan de hand van deze landelijk representatieve enquête repliceerde. Het culturele reproductie-effect bij onderwijssucces werd opnieuw gevonden, hoewel de betrokken coëfficiënt maar .19 was.

Toen ik naar Nijmegen vertrok, dacht ik dat ik alles wat ik wilde of kon doen op het gebied van culturele participatie wel ongeveer gedaan had. De grotere sectoren van cultuur waren aan de beurt geweest, veel meer onderzoek kon ik niet verzinnen. Er was echter nog een achterstallig onderdeel uit het museumproject: het ministerie had erop aangedrongen dat het project ook zou leiden tot een methodologische handleiding voor het verrichten van nieuw onderzoek. Dankzij de inspanningen van Letty Ranshuysen die gedurende ongeveer twee jaar in Nijmegen op de loonlijst stond, maar nooit die universiteit bezocht, kwam die er ook. De Boekmanstichting maakte er een mooi, nuttig en goed verkocht boekje van (Ganzeboom & Ranshuijsen 1994), Letty tekende in haar eentje voor het vervolg (Ranshuysen 1999).

### **Kunsteducatie in de vroege levensloop**

De cultuurparticipatiesector liet me in Nijmegen niet met rust en uit het ministerie kwam in het kader van het Internationaal Museumjaar de vraag onderzoek te doen naar de lange-termijnevolgen van educatieve experimenten die sinds de jaren vijftig in Amsterdam op scholen voor lager onderwijs waren uitgevoerd, geheten de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Zou het zo zijn dat kinderen die in hun vroege jeugd op deze manier met kunst in aanraking waren gebracht, later meer of een andere belangstelling voor cultuur ontwikkelen? Sommige lagere scholen in Amsterdam hadden wel deelgenomen, andere niet, er zou



sprake zijn van een natuurlijk experiment. Ik realiseerde me dat het helemaal niet zo triviaal was dat zulke gebeurtenissen in je vroege opleiding gevolgen hebben voor je latere deelname en dat het nog maar helemaal de vraag is of je zulke effecten terugvindt, ook al bestaan ze. Het onderzoek ernaar behelsde een telefoon-survey onder duizend Amsterdammers, door Letty Ranshuysen vanuit Rotterdam geregisseerd. We vergisten ons in het onderzoeksdesign – ik dacht namelijk dat je conclusies zou kunnen trekken op basis van vergelijking tussen in Amsterdam opgegroeide scholieren en lieden die op latere leeftijd in Amsterdam waren komen te wonen. Dat bleek een misrekening, want mensen die in Amsterdam komen wonen zijn natuurlijk veel cultureel actiever dan *natives*, zij hebben vaak de musea en concertzalen kort voor of na hun komst afgelopen. Gelukkig bleken niet alle *native* Amsterdammers de kunsteducatielessen te hebben bijgewoond, zodat er toch nog wat te vergelijken viel. En zie, min of meer tot mijn verbazing kwam het effect tevoorschijn: zij die rapporteerden op scholen te hebben gezeten die aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen meededen, waren op latere leeftijd wel degelijk actiever dan anderen!

#### *Het meest informatieve design*

Het resultaat sprak tot de verbeelding, maar het design was niet helemaal te vertrouwen. Bij aanvang van het project waren we ervan uitgegaan dat we van de scholen te weten zouden kunnen komen wie wel en wie niet aan de kunsteducatieprojecten hadden deelgenomen, maar dit bleek kort na het begin van het project al ondoenlijk. In plaats daarvan moesten we vertrouwen op de mededelingen van de respondenten en dat sloot niet uit dat we herinneringseffecten aan het meten waren, niet feitelijke invloeden. Dat was beter voor elkaar in het Eindexamenproject dat samen met het SCO-Kohnstaminstituut (Folkert Haanstra en Wil Oud) door Ineke Nagel (Nagel e.a. 1996) werd uitgevoerd. Hier hadden we degenen in de kunsteducatie-*treatment* opgespoord via de eindexamenregisters van de scholen. Bovendien slaagde Ineke erin om contacten te leggen met zowel de ouders als met een sibling van de primaire respondenten, zodat het design van de eerste Familie-Enquête was gerepliceerd. Ineke voerde het via telefonische en schriftelijke bevraging bovendien uit voor een fractie van de prijs van de Familie-Enquête. Het werd het meest informatieve design dat we ooit hebben kunnen bedenken op dit terrein: het heeft onafhankelijke observaties van respondenten, hun sibling en hun beider ouders, vraagt naar culturele loopbanen en heeft de steekproef getrokken op de scholen, waardoor we de inhoud van het ontvangen onderwijs vrij goed kenden, zowel via het eindexamenprogramma als via mededelingen van de ook nog eens aangesproken docenten. Meer multi-actor en multi-moment kon het niet worden. De analyse van deze gegevens vond voor het eerst plaats in de rapportage voor het ministerie (Nagel e.a. 1996) en ik deed daarin een poging om het Hauser-Mossel-

siblingmodel uit te breiden met schoolcontexten. De Lisrel-modellen werkten niet goed en het duurde lang voordat we ontdekten of het nu lag aan onze modellen, de gegevens of aan de werkelijkheid, dat als onwaarschijnlijke uitslag naar voren kwam dat er maar heel weinig invloed van het genoten secundair onderwijs uitging op latere culturele participatie. Nu we de zaken helemaal goed gemeten hadden, werden de invloeden van school alleen maar zwakker, en van de familie van herkomst steeds groter. Een beter sluitende analyse van deze gegevens is inmiddels uitgevoerd en gepubliceerd (Nagel & Ganzeboom 2002) en zal door Ineke in haar proefschrift (Nagel 2004) worden opgenomen. In de verschillende papers die we nu over het onderwerp geschreven hebben, wordt dit beeld van zeer geringe onderwijseffecten telkens weer bevestigd.

### **Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs**

Na het Eindexamenproject werd Ineke Nagel in Utrecht het centrum van een geheel nieuwe reeks activiteiten, waarin andermaal de effecten van onderwijs en kunsteducatie centraal zouden komen te staan. In het School en Cultuur-project komen vier geldstromen samen. De oorsprong ervan ligt weer bij een externe opdracht, ten behoeve van de Stichting Cultureel Jongeren Paspoort die graag een experiment geëvalueerd wilde zien waarbij Nederlandse scholieren van 15 jaar toegerust zijn met een gratis toegangsbewijs voor culturele evenementen. Zou dit een drempel wegnemen? Om het uit te zoeken ondervroegen we in 1998 meer dan 1500 scholieren in acht verschillende steden. Het design van dit veldexperiment werd overigens uitgedacht door Eme van der Schaaf van de Stichting CJP, die wees op de mogelijkheid om controleklassen te ondervragen, een heel veel beter idee dan de vergelijking met landelijke gegevens die ik zelf bedacht had. De resultaten van het bliksempanel lieten tot onze verrassing zien dat de CJP-uitreiking inderdaad scholieren naar cultuur had gelokt, al leek het erop dat het slechten van financiële drempels daarin geen grote rol speelde (Ganzeboom & Nagel 1999). Eerder leek het erop dat de werking vooral uitging van de propaganda en reclame die het CJP voor zijn kortingskaart maakte. De tweede input in het School en Cultuur-project kwam uit het grote NWO-programma Multiculturele en Pluriforme Samenleving, dat aan Kees van Rees, Dick Schram en mij een aandachtsgebied (Ganzeboom, Van Rees & Schram 1998) toekende waarin de rol van kunst en alledaagse culturele vormen zoals taal, eten en leefgewoonten in het leven van Nederlandse scholieren kon worden onderzocht. De Katholieke Universiteit Brabant, de Vrije Universiteit en de Universiteit Utrecht leverden ieder een promovendus en kregen een postdoc-onderzoeker terug. Lotte Vermeij werd de Utrechtse aio, Ineke Nagel de Utrechtse postdoc. De derde input kwam vanuit het LOKV, de voorganger van Cultuurnetwerk Nederland, dat aan dezelf-

de onderneming deelnam om te kijken naar effecten van het nieuw in het Studiehuis ingevoerde vak Culturele en Kunstzinnige Vorming. Mede op basis van ons eerdere CJP-onderzoek was immers besloten om de invoering van het vak gepaard te laten gaan met het gratis verschaffen van een CJP-pas en de bijbehorende CKV-bonnen. Ten slotte versterkte de Stichting Literatuurwetenschap van NWO het project door uit het aandachtsgebied 'Literatuuropvattingen' een project aan Marc Verboord toe te kennen waarin de invloed van literatuurlessen op later leesgedrag zou worden nagegaan. Vier financiers, acht promotie- of postdoc-projecten, veertien onderzoekslocaties, honderd scholen, en bijna vijfduizend ouders, scholieren en leraren om te ondervragen gedurende verschillende fasen van hun leven. Eigenlijk allemaal veel te ingewikkeld, ware het niet dat Ineke Nagel als geen ander zo'n onderneming kan overzien, de lichtpaarse van de oudroze vragenlijsten weet te onderscheiden en zo alle touwtjes bij elkaar houdt. Het School en Cultuur-project is de beste inlosing geworden van de organisatie van empirisch onderzoek zoals ik die in mijn Utrechtse oratie 'Rondom Data' (Ganzeboom 1993) voor ogen had: meerdere onderzoekers die aan dezelfde grote en gezaghebbende databron werken, en elkaar leren, stimuleren en controleren.

#### *Bijzondere kwaliteiten*

Wat gebeurde er, behalve een ingewikkelde organisatie, voor interessante dingen in het School en Cultuur-project? Het project heeft bijzondere kwaliteiten, geloof ik, en met deze gegevens kunnen we nog jaren vooruit. Doordat we op scholen met klassengewijze ondervraging begonnen zijn, ontmoeten we onze onderzoeksobjecten wanneer ze nog jong zijn en in cultureel gedrag nog niet geheel onafhankelijk van hun ouders. Heel veel door ons gevonden culturele activiteit van scholieren vindt plaats samen met de ouders en het onderzoek laat dan ook enorme sociaal-milieu-effecten en betrekkelijk geringe opleidingseffecten zien (Ganzeboom e.a. 2001, 2002). Tegelijkertijd zijn de scholieren niet zo jong meer dat ze altijd met hun ouders naar bioscoop, theater of museum gaan, laat staan een boek lezen. We treffen ze juist in hun fase van verzelfstandiging van hun ouders en dat is precies waarover we wat willen weten. Het design stelt ons in staat de scholieren te volgen gedurende enige jaren in deze voor cultuurdeelname zo cruciale levensfase en zo zullen we binnenkort kunnen beschikken over gegevens over deze jongeren tussen hun 15de en 22ste levensjaar. Mededelingen over de verschillende socialisatiecontexten komen niet alleen van de scholieren zelf, maar ook van hun ouders, leraren en klasgenoten. Voor het eerst zijn we in staat om sociale netwerk-effecten in kaart te brengen buiten de vertrouwde partnerrelaties om; we kunnen nu onderzoeken of cultureel gedrag netwerken vormt, en in hoeverre vriendschapsnetwerken cultureel gedrag beïnvloeden (Damen 2000). Siblings ontbreken deze

keer, maar daarin worden we ruim gecompenseerd doordat we over de ouders informatie verkrijgen die niet alleen de gebruikelijk proxy-mededelingen voorbij steekt, doordat zij van de ouders zelf komt, maar ook doordat de gegevens worden verstrekt op het moment dat de leerling nog jong is.

Het School en Cultuur-project moet zijn afloop nog krijgen. Over het CKV1-onderdeel zijn inmiddels twee tussenrapportages verschenen (Ganzeboom e.a. 2001, 2002). Deze laten zien dat het CKV1-onderwijs weliswaar en masse scholieren naar culturele instellingen heeft gebracht, maar dat hun houding tegenover en waardering voor kunst en cultuur daardoor nog niet is veranderd. Er is veel kritiek op het nieuwe schoolvak, dat ook nog in zijn kinderschoenen staat. Het wachten is echter op de middellangetermijneffecten: wat is er gebeurd met de leerlingen die in 1998 of 1999 voor het eerst CKV1-onderwijs hebben genoten en er inmiddels weer van bevrijd zijn? Als de informatietheorie deugt, zal er toch tenminste iets van de overgedragen informatie zijn blijven hangen en zijn omgezet in waardering en blijvende belangstelling? Hoe het afloopt, kan ik u nu niet zeggen, omdat de relevante gegevens op dit moment nog verzameld en verwerkt worden. Binnenkort hopen we met de eindresultaten te komen.\*

### **Beoordeling en discussie**

Aan het einde van dit feiten- en falenrelaas gekomen, wil ik proberen tot enige conclusies te komen over vooruitgang en stagnatie in de onderzoekstraditie, en in het bijzonder mijn eigen werk.

Er valt een aantal positieve dingen over de onderzoekstraditie te zeggen. De gehele onderneming heeft mij een ware oceaan van mogelijkheden geboden om interessante fenomenen te bestuderen, daarover data te verzamelen en me theoretisch en methodisch helemaal uit te leven. Het kunst- en cultuurdeelnameonderzoek is een mooie sector om in te werken, je komt er interessante en leuke mensen tegen. Maar dat mag allemaal niet meewegen als we proberen een balans te maken van vooruitgang en stagnatie in de wetenschap.

Laat ik beginnen met het aangeven van een aantal zaken die niet zo goed zijn gegaan. Allereerst is er de situatie dat het overgrote deel van het onderzoek in opdracht van beleidsvoerende instanties is uitgevoerd. Dat heeft op zichzelf voor de hand liggende voordelen, maar het geeft toch ook echt problemen. Vaak zijn de rapporten in haast totstandgekomen en moest een stukje van de weg worden afgesneden om op afzienbare termijn tot een toegankelijke publicatie te komen. Min of meer verrassend genoeg hebben opdrachtgevers zich nooit erg bemoeid met onderzoekstechnische of statistische zaken – die namen

ze altijd voor lief. Opdrachtgevers stonden altijd wel op deadlines, en hoewel die vaak genoeg met voeten getreden zijn, betekende het dat het allemaal maar net afkwam en voor de insider: vaak net niet. Dat leidde dan tot knip- en plakwerk; *checks and balances* werden niet altijd voldoende ingebouwd. In het wetenschappelijke publicatiecircuit krijg je je spullen vaak retour met de mededeling dat het anders en beter moet, en dat volgt dan op een heel circus van conferenties en seminars waar je je analyses alvast in kleinere kring toont. Weinig van dat alles in het derde geldstroomcircuit, waar wel op spelling en correct Nederlands wordt gelet, eventueel de beleidsconsequenties onder de loep worden gelegd, maar waar de wetenschappelijke inhoud de discretionaire bevoegdheid van de onderzoekers blijft. Begeleidings- of klankbordcommissies zijn naar mijn ervaring sinds de beginjaren ook steeds minder wetenschappelijk van signatuur geworden, doorgaans verwoorden ze de interesses van de betrokken beleidsvoerende partijen. Vooral achteraf ben ik me vaak bewust van het ontbreken van een effectief wetenschappelijk forum in het derde geldstroomcircuit: dat scheelt echt in de kwaliteit.

Je zou het voorgaande punt ook zo kunnen formuleren als dat het te veel ontbroken heeft aan het uitbaten van eerdere rapporten, de verzamelde data en de behaalde inzichten ten behoeve van volwaardige wetenschappelijke publicaties. Je weet natuurlijk dat je dat niet binnen het derde geldstroomcircuit kunt waarmaken, je moet daarvoor tijd en middelen opzij zetten. Niet genoeg in geïnvesteerd dus.

Een tweede, maar sterk verwant punt is dat er maar zo weinig internationale publicaties uit het derde geldstroomonderzoek zijn voortgekomen. Als ik de lijst van publicaties bezie, kom ik op een magere vijftien procent Engelstalige artikelen en rapporten (Ganzeboom 1987, 1989; Ultee, Batenburg & Ganzeboom 1993), daar waar ik vijftig procent voor mezelf een nastrevenswaardig getal zou vinden. Citaties in het internationale circuit naar mijn werk zijn vrijwel allemaal over andere onderwerpen dan over culturele participatie. De achtergronden zijn deels hetzelfde als die van het ontbreken van publicaties in wetenschappelijke tijdschriften, maar deels ook andere. Door je te concentreren op een beleidssector op vaderlandse bodem komen de vergelijkende vraagstellingen maar moeizaam tot stand. De aanleiding voor deze omstandigheid is zeker niet dat het oninteressant zou zijn om vragen over cultuurdeelname te stellen in internationaal vergelijkend perspectief – integendeel. Wat wij hier bestuderen, zijn wel degelijk de in samenlevingen vormgegeven instituties, die tussen samenlevingen verschillen maar ook weer opvallende gelijkenissen vertonen. Er is heus niet meer reden om opleidingsstelsels, arbeidsmarkten of belasting op tweeverdieners internationaal te bestuderen dan prijsstelling van boeken en tentoonstellingen of de betekenis en programmering van televisie en media in verschillende Europese landen. Interessante vraagstellingen te over, er werd alleen geen opdracht tot onderzoek voor verleend.

Het derde punt dat ik achteraf als een gemis voel, is dat we niet genoeg gebruik hebben gemaakt van bestaande data. Dat geldt met name voor de grootschalige databestanden die SCP en CBS bijeenbrengen en die weliswaar niet onze eigen operationalisaties bevatten, maar wel de meest gezaghebbende gegevens vormen. We hadden het analyseren van AVO en TBO niet aan Knulst, Van de Broek en hun collega's moeten overlaten, maar het bij elk nieuw verschenen rapport en nieuw gereleased databestand moeten narekenen. Dat zou ons meer over het voetlicht hebben gebracht en het zou ook het onderzoek van SCP en CBS geholpen hebben. Meer beschrijvende informatie, historische trends, internationale vergelijkingen. De wijze lessen van Ultee, Arts & Flap (1992) ben ik iets te vaak vergeten.

Laat ik uiteindelijk iets zeggen over de dingen die goed zijn gegaan, en dat zijn er ook een paar.

Ten eerste is het derde geldstroomonderzoek een stuk sociologiebeoefening dat direct op praktisch inzicht en beleidsmatig ingrijpen gericht is. Veel opdrachtonderzoek diende natuurlijk voornamelijk algemeen verlichtende doeleinden, maar er waren toch ook de verlaagde prijsstelling van de maandagavondvoorstelling in de bioscopen, de verschaffing van een CJP-pas aan alle 15-jarigen in Nederland, en de marketing van podiumkunstvoorstellingen die direct voortvloeiden uit de uitkomsten van ons onderzoek. Ons onderzoek dicteerde vermoedelijk nooit wat er moest gebeuren in beleid en praktijk – daarover boden we ook te weinig uitgewerkte standpunten –, maar gaf daarvoor toch aanknopingspunten. Verrassend vind ik zelf achteraf dat opdrachtgevers zich niet alleen coulant en vrijgevig opstelden ten aanzien van zuiver wetenschappelijke vraagstellingen en onderzoeksdesigns, maar vaak ook met heel goede ideeën kwamen aandragen over hoe het onderzoek moest worden ingericht.

Heel mooi vind ik dat het onderwerp niet alleen mij, maar ook veel anderen de gelegenheid heeft geboden ons een beeld van maatschappelijke processen middels onderzoek te vormen. Ik noemde u in deze toespraak de toch vele student-assistenten, promovendi en medewerkers die binnen of soms een beetje buiten het ICS met het onderwerp bezig waren. We hebben er allemaal veel aan gehad, niet alleen om onszelf te scholen, maar ook om te leren over de samenleving zelf. Wat in de ogen van buitenstaanders soms een wat esoterisch of elitair onderwerp lijkt, blijkt bij nadere beschouwing een van de scherpste sociale scheidingslijnen in onze samenleving te zijn en ze is vandaag net zo scherp als twintig jaar geleden. Cultuurparticipatie als maatschappelijk proces heeft niet alleen beleidsrelevantie, maar is een sociale indicator die door sociologen tot in lengte van jaren geobserveerd moet blijven worden.

Ten derde is er methodologische vooruitgang gemaakt. Het onderzoek is opgeschoven van

eenvoudige, kleinschalige, lokale surveys met proxy- en retrospectieve informatie, naar dynamische gegevensverzameling onder de veelheid van actoren die bij cultuurparticipatie een rol spelen. Scholen en leraren, culturele instellingen en lokaal cultuurbeleid, opgroeiende kinderen en hun ouders in verschillende fasen van het proces worden nu gedetailleerd in beeld gebracht. Ik vind dat grote vooruitgang.

Ten slotte meen ik dat het onderzoek een flinke inhoudelijke ontwikkeling heeft doorgevoerd. De vooruitgang in de empirische sociologie gaat meestal het snelst langs de lijn van betere dataverzamelingen en betere data-analysemethoden, en dat is hier ook zo: we zetten steeds meer vernuft in om reeds bestaande vermoedens op de proef te stellen. Zo is het bijvoorbeeld ook in het onderzoek naar sociale stratificatie en sociale mobiliteit dat ik in dezelfde periode beoefend heb. Daar liggen de onderzoeksideeën al veertig jaar vast, en bestaat het werk uit het steeds verder aanbreien van nieuwe gegevens uit eerder en recenter onderzoek, uit steeds exotischer oorden, en de inzet van steeds geavanceerdere statistische modellen. De hypothesen blijven hetzelfde, en in sommige opzichten kun je zeggen dat in het stratificatieonderzoek de belangstelling minder breed is dan ze eerder was (Ganzeboom, Ultee & Treiman 1991). In het cultuurdeelnameonderzoek waarover ik hier rapporteerde is het anders gegaan. Het begon met uitgewerktere ideeën, en deze ideeën ontwikkelden zich ook sneller, mede doordat uit nieuwe gegevens bleek dat ze niet echt klopten. Het begin was al niet slecht, met die twee theorieën en het monumentenonderzoek, maar het werd geleidelijk aan beter. Een manier waarop ik tegen de ontwikkelingen aankijk, is dat ik vroeger inderdaad dacht dat culturele participatie primair een zaak van informatieverwerking was, en ik in dat idee nu niet meer zoveel zie. Ik heb me ook vergist in de grote rol die ouders, partners en vrienden in de totstandkoming van cultuurparticipatie spelen. Terwijl ik nota bene in de rest van mijn werk de overdracht tussen ouders en kinderen in statusposities bestudeer, heb ik er in het cultuurparticipatieonderzoek pas laat oog voor gekregen. Cultuurparticipatie is volgens mij toch in hoofdzaak een kwestie van sociale waardering en statusnastreving. Dat betekent niet dat informatieverwerking – complexiteit en informatiecapaciteit – geen rol speelt, integendeel. Maar dat proces is ingebed in een verder strekkende vorm van sociale organisatie: intergenerationele overdracht.

Wat ik ook lange tijd niet goed gezien heb, is dat de grote rol die het onderwijs lijkt te spelen in het totstandkomen van culturele participatie, voor het overgrote deel het gevolg is van selectieprocessen. Die selectie is ten dele er een op sociale achtergronden – het culturele reproductie-effect –, maar voor het overgrote deel selectie op reeds bestaande algemene cognitieve vaardigheden. Terwijl ik aanvankelijk dacht dat het triviaal was dat hoger opgeleiden zoveel meer aan cultuur deden omdat ze er zoveel meer kennis over hadden opge-

daan – daarvoor zaten ze immers zolang op school –, vraag ik me nu af hoeveel het gegeven onderwijs zelf bijdraagt aan de verschillen in belangstelling die sowieso bestaan tussen hoger en lager opgeleiden. Het antwoord is ‘ja, maar niet meer dan een klein beetje’. Ik verwacht dat dit de conclusie zal zijn van het laatste proefschrift dat ik op dit gebied verwacht te begeleiden, dat van Marie-Louise Damen.

Kortom: als ik het zo overzie, is er veel om blij mee te zijn en ook wel wat om trots op te zijn. Het was aangenaam om het onderzoek naar culturele participatie te doen en het heeft in zekere zin toch nog meer het wetenschapstheoretische programma ingelost dan ik voor mogelijk hield. Er waren in het begin twee theorieën, waarvan A er beter voorstond dan B. Na nader onderzoek blijkt B er toch beter voor te staan. De ware popperianen onder u – maar hoeveel zijn er daarvan nog in het ICS? – moeten tevreden zijn. Hoe nuttig is het niet om met twee theorieën te beginnen in plaats van met één. Ik zei het u twintig jaar geleden al.

## Literatuur

**Beereboom, H. & H. Ganzeboom** (1985). *Effecten van prijsverlaging in de bioscopen. Onderzoeksverslag*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

**Berkel, M. van** (1997). *Who dominates when? Asymmetrical Patterns of Influence among Dutch Husbands and Wives*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: Mediagroep.

**Berlyne, D.E.** (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.

**Berlyne, D.E.** (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton.

**Bourdieu, P.** (1969). *L'Amour de l'Art. Les Musées d'Art Européens et Leur Public*. Paris: Les Editions de Minuit.

**Bourdieu, P.** (1982[1979]). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt: Suhrkamp. [Origineel *La Distinction*, 1979]

**Collins, R.** (1971). 'Functional and Conflict Theories of Educational Stratification'. *American Sociological Review* (36-6), pp. 1002-1019.

**Collins, R.** (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.



**Damen, M.-L.** (2000). *Cultuurdeelname en school. Een onderzoek naar de effecten van school op cultuurdeelname van leerlingen*. Doctoraalscriptie Universiteit Utrecht.

**DiMaggio, P.** (1982). 'Cultural Capital and School Success: the Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students'. *American Sociological Review* (47), pp. 189-201.

**Driessen, F. & H. Beereboom** (1983). *De kwaliteit van het stedelijk leefmilieu*. Utrecht: Sociologisch Instituut.

**Eijck, K. van** (1996). *Family and Opportunity. A Sibling Analysis of the Impact of Family Background on Education, Occupation and Consumption*. Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant. Tilburg: Tilburg University Press.

**Faasse, J.H.** (1986). *Podiumkunsten 1980-1985*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

**Faasse, J. & H. Ganzeboom** (1986). *Film en publiek. Een onderzoek naar omvang en samenstelling van het publiek van vier kanalen van film distributie aan de hand van secundair geanalyseerde gegevens*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

**Ganzeboom, H.** (1982a). *Beleving van Monumenten – 1, een onderzoek naar herkenning en waardering en bezichtiging van monumenten uitgevoerd in de binnenstad van Utrecht, wetenschappelijk verslag*. Utrecht: Sociologisch Instituut, Vakgroep Theorie en Methodologie van de Sociologie.

**Ganzeboom, H.** (1982b). *Beleving van Monumenten – 1, een onderzoek naar herkenning, waardering en bezichtiging van monumenten uitgevoerd in de binnenstad van Utrecht, samenvatting*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

**Ganzeboom, H.** (1982c). 'Culturele activiteiten als verwerving van status en verwerking van informatie, een confrontatie van twee concurrerende theoretische verklaringen van culturele activiteiten aan de hand van reeds verricht onderzoek'. *Mens & Maatschappij* (57-4), pp. 341-372.

**Ganzeboom, H.** (1982d). 'Explaining Differential Participation in High-Cultural Activities – a Confrontation of Information-Processing and Status Seeking Theories'. Pp. 186-205 in Raub, W. (Ed.), *Theoretical Models and Empirical Analyses*. Utrecht: E.S.-Publications.

**Ganzeboom, H.** (1983a). *Beleving van Monumenten – 2, een onderzoek naar bezichtiging en waardering van monumenten uitgevoerd in de stad Utrecht, wetenschappelijk verslag*. Sociologisch Instituut, Utrecht: Vakgroep Theorie en Methodologie van de Sociologie.

**Ganzeboom, H.** (1983b). *Beleving van Monumenten-2, een onderzoek naar bezichtiging en waardering van monumenten uitgevoerd in de stad Utrecht, samenvatting*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

**Ganzeboom, H.B.G.** (1984a) *Cultuur en informatieverwerking, een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.

**Ganzeboom, H.** (1984b). 'Tien jaar Sociale en Culturele Rapporten: zeven hoofdstukken over cultuur en vrijetijdbesteding als theoretisch-empirische sociologie'. *Vrije Tijd en Samenleving* (2, december).

**Ganzeboom, H.B.G.** (1987). 'Cultural Audience Formation in the Netherlands between 1962 and 1983', pp. 179-191, in Shaw, D.V., W.S. Hendon, C.R. Waits (Eds.): *Artists and Cultural Consumers*. Akron OH: Association for Cultural Economics.

**Ganzeboom, H.** (1989a). *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

**Ganzeboom, H.B.G.** (1989b). 'International Comparison of Culture Consumption Data: An Elementary Model', pp. 109-116, in Waits, C.R., W.S. Hendon, J.M. Davidson Schuster Mark (Eds.): *Cultural Economics 88: A European Perspective*. Akron OH: Association for Cultural Economics.

**Ganzeboom, H. B.G.** (1993). 'Rondom data. Over het empirisch onderdeel van de empirisch-theoretische sociologie.' Oratie Universiteit Utrecht, uitgesproken 16 december 1993. Utrecht: ISOR.

**Ganzeboom, H.B.G. & P.M. de Graaf** (1991a). 'Sociale herkomst, culturele socialisatie en cultuurparticipatie: een sibling-analyse.' *Sociale Wetenschappen* (34-4), pp. 272-287.

**Ganzeboom, H.B.G. & P.M. de Graaf** (1991b). 'Culturele socialisatie en culturele participatie. Over de invloed van het ouderlijk milieu.' Pp. 133-157 in Verhoeff, R. en H.B.G. Ganzeboom (Red.): *Cultuur en Publiek. Multidisciplinaire opstellen over de publieke belangstelling voor kunst en cultuur in Nederland*. Amsterdam: SISWO.

**Ganzeboom, H., P. de Graaf & M. Kalmijn** (1987). 'De culturele en economische dimensie van beroepsstatus'. *Mens & Maatschappij* (62-2), pp. 153-175.

**Ganzeboom, H.B.G., F. Haanstra, M. van Hoorn, I. Nagel & C. Vingerhoets** (2001). *Momentopname 2000 CKVI-Volgsproject*. Cultuur + Educatie 2. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Ganzeboom, H., F. Haanstra, M-L. Damen & I. Nagel** (2002). *Momentopname 2001 CKVI-Volgproject*. Cultuur + Educatie 3. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Ganzeboom, H. & F. Haanstra** (m.m.v. D. Bukuru-Hempenius, J. de Haan, E. Paanakker en W. Uunk) (1989). *Museum en publiek. Een onderzoek naar ontwikkelingen in publiek en publieksbenaderingen in de Nederlandse musea door middel van heranalyse van bestaande publieksgegevens en heronderzoek van educatieve medewerkers*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

**Ganzeboom, H.B.G. & I. Nagel** (1999). *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd. Evaluatie van een veld-experiment in acht gemeenten*. Amsterdam: Stichting CJP.

**Ganzeboom, H. & L. Ranshuysen** (1994). *Handleiding Publieksonderzoek Culturele Instellingen*. Amsterdam: Boekmanstichting.

**Ganzeboom, H.B.G., K. van Rees & D. Schram** 'Cultural Canons and Cultural Competences.' Deelprogramma van het NWO Aandachtsgebied 'De Multiculturele en Pluriforme Samenleving'. Toegekend januari 1998.

**Ganzeboom, H.B.G., D.J. Treiman & W.C. Ultee** (1991). 'Comparative Intergenerational Mobility Research – Three Generations and Beyond'. *Annual Review of Sociology* (17), pp. 277-302.

**Ganzeboom, H. & W.C. Ultee** (1985). 'Verklarende sociologie en het gebruik van causale modellen.' Paper voor studiedag Werkgemeenschap Verklarende Sociologie, Utrecht, februari 1985 [Ongepubliceerd conferentiepaper].

**Graaf, N.D. de & H.B.G. Ganzeboom** (1990). 'Cultuurdeelname en opleiding: een analyse van statusgroep-effecten met diagonale referentiemodellen.' *Mens & Maatschappij* (65-3), pp. 219-244.

**Graaf, P. de** (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

**Knulst, W.** (1989). *Van vaudeville tot video*. Sociale en Culturele Studies 23. Dissertatie Universiteit Utrecht. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Knulst, W.P. & M. Kalmijn** (1988). *Van woord naar beeld?* Cahier 66. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Knulst, W. & G. Kraaykamp** (m.m.v. A. van den Broek en J. de Haan) (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Sociale en Culturele Studies 23. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Kraaykamp, G.** (1993) *Over lezen gesproken*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thesis Publishers.

**Maas, I.** (1990). *Deelname aan podiumkunsten via de podia, de media en actieve beoefening. Substitutie of leeref-ecten?* Dissertatie Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thesis Publishers.

**Maas, I.** (1991) 'Sociale omgeving en cultuurdeelname. De rol van de sociale omgeving bij podiumbezoek en mediagebruik.' Pp. 105-132 in Verhoeff, R. en H.B.G. Ganzeboom (Red.): *Cultuur en Publiek. Multidisciplinaire opstellen over de publieke belangstelling voor kunst en cultuur in Nederland*. Amsterdam: SISWO.

**Maas, I., R. Verhoeff & H.B.G. Ganzeboom** (1990) *Podiumkunsten en Publiek. Wetenschappelijk onderzoeksverslag*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

**Nagel, I., H. Ganzeboom, F. Haanstra & W. Oud** (1996). *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. SCO Rapport nr. 452. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

**Nagel, I. & H. Ganzeboom** (2002). 'Participation in Legitimate Culture: Family and School Effects from Adolescence to Adulthood.' *The Netherlands' Journal of Social Sciences* (38,2), pp. 102-120.

**Niehof, T.J.** (1994) *Resources and Social Reproduction. The Effects of Cultural and Material Resources on Educational and Occupational Careers in Industrial Nations at the End of the Twentieth Century*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. Amsterdam: Thesis Publishers.

**Popper, K.R.** (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Kegan Paul.

**Ranshuysen, L.** (1999). *Handleiding publieksonderzoek voor podia en musea* (geheel herziene en uitgebreide editie). Amsterdam: Boekmanstudies.

**Ranshuysen, L. & H. Ganzeboom** (1993) *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstzijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van WV.C.

**Tazelaar, F.** (1985). *De kwaliteit van het stedelijk leefmilieu. De reacties van bewoners op tekorten* [intern rapport]. Utrecht: Vakgroep Theorie en Methodologie van de Sociologie, Universiteit Utrecht.

**Ultee, W., W. Arts & H. Flap** (1992). *Sociologie. Vragen, uitspraken, bevindingen*. Groningen: Wolters-Noordhoff

**Ultee, W.C., R. Batenburg & H.B.G. Ganzeboom** (1993). 'Cultural inequalities in cross-national perspective. A secondary analysis of survey data for the 1980's.' Pp. 173-192 in Rigney, A., D. Fokkema (Eds.), *Cultural Participation. Trends since the Middle Ages*. Utrecht Publications in General and Comparative Literature 31. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

**Ultee, W. & H. Ganzeboom**. 'Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1992/1993' [databestand, N=1000].

**Verhoeff, R.** (1993). *De weg naar de podia. Ruimtelijke aspecten van het bezoek aan podiumkunsten in Nederland*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Utrecht

**Wippler, R.** (1968). *Sociale determinanten van het vrijetijdsgedrag*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen. Assen: Van Gorcum.

## Epiloog

Graag wil ik de mensen bedanken samen met wie ik in de loop van twintig jaren onderzoek naar culturele participatie mocht verrichten. Voorop staan daarbij de auteurs van de in deze bundel bijeengebrachte artikelen. Zij representeren verschillende generaties studenten, student-assistenten, promovendi en collega-onderzoekers uit deze twintig jaar. Er waren er meer; allen wil ik danken voor de vruchtbare en boeiende samenwerking. Bijzondere dank komt toe aan de opdrachtgevers en financiers van onderzoek waarvan met name het in wisselende coalities opererende Ministerie van Kunst/Cultuur. De Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS boden een steeds stimulerende werkomgeving voor het onderzoek.

Na afloop van het afscheid van de Universiteit Utrecht hebben meerdere collega's mij gevraagd waarom dit tegelijkertijd inhield dat ik het onderzoek naar culturele participatie wilde staken. Was ik van mening dat zo langzamerhand alles onderzocht was, was ik er op uitgekeken, of wist ik zelf geen spannende vraagstellingen meer te verzinnen? Dat alles is niet het geval. De eenvoudige reden is dat mijn overgang naar de Vrije Universiteit me in de gelegenheid stelt me volledig te storten op mijn andere grote wetenschappelijk liefde: het onderzoek naar sociale stratificatie en sociale mobiliteit. In de maanden die inmiddels verstreken zijn sinds de overgang naar de Vrije Universiteit, heb ik wel enige tijd benut om een lijst te maken van aspecten van culturele participatie die naar mijn mening nog niet voldoende onderzocht zijn. Een aantal daarvan voert onmiddellijk voort uit de balans van vooruitgang en stagnatie van het onderzoek die ik in de afscheidsrede voorlegde. Het zijn er negen geworden.

### **1 Overlapping van culturele publieksgroepen op lokaal niveau**

In het eerdere onderzoek naar culturele participatie is vaak naar voren gekomen dat culturele publieksgroepen sterk overlappen. Culturele activiteiten staan nauwelijks in concurrentie tot elkaar, integendeel: wie in de schouwburg komt, is ook met grote waarschijnlijkheid een meer dan gemiddeld boekenlezer en museumbezoeker, et cetera. Deze overlap komt maar ten dele tot stand door de gemeenschappelijk achtergronden die cultureel actieven hebben in hun opleiding en familieachtergrond. Een nadere belichting van de mate van overlap tussen publieksgroepen en een verklaring van de variatie daarin zou interessant zijn. Dit zou sterker het geval zijn wanneer die overlap op lokaal niveau wordt gemeten, in de publieksgroepen die de uiteenlopende culturele instellingen van een plaats bezoeken. Op die manier kan de overlap op basis van feitelijk gedrag worden bestudeerd en de vraag aan de orde gesteld of en hoe culturele instellingen elkaar aan bezoekers helpen. Dit laatste is ook een vraag van groot praktisch belang voor deze instellingen zelf.

## **2 Consensus over complexiteit/conventionaliteit**

Uit het eerdere onderzoek blijkt dat twee kenmerken van cultureel aanbod de aard van de betrokken publieksgroep bepalen. Dit zijn de complexiteit van het gebodene en de mate van conventionaliteit van de setting waarin het wordt aangeboden. Deze kenmerken van het aanbod worden in het onderzoek via beoordeling door experts vastgesteld. Hoewel in zo'n procedure het risico van contaminatie steekt, meen ik dat het de beste aanpak blijft.

Pogingen om schalingen te laten berusten op 'objectieve' kenmerken van het gebodene zijn niet erg succesvol geweest en schieten niet in op de omstandigheid dat complexiteit en conventionaliteit nu ook juist zaken zijn die in relatie tot een intersubjectief gevoelen hun waarde aannemen. Niettemin zijn er nog vele vragen te stellen bij de gangbare beoordelingsprocedures. Met name de vraag of zij berusten op voldoende consensus tussen de experts en onder welke omstandigheden deze consensus groter of kleiner is, is in het eerdere onderzoek niet voldoende beantwoord.

## **3 Hoe werkt intergenerationale overdracht?**

Veruit de belangrijkste determinant van culturele participatie is de mate waarin men daarmee van huis uit vertrouwd is. Hoe meer we hieraan meten en modelleren, des te duidelijker blijkt dat de familieachtergronden met gemak de invloeden van het onderwijs in betekenis verslaan. Over de familie-invloed staat verder vast dat ze tamelijk aspectief is, dat wil zeggen niet sterk aan genres of kunstdisciplines gebonden. Ook lijkt de beïnvloeding door de ouders eerder sociaal dan cognitief van aard te zijn, dat wil zeggen eerder de normen ten aanzien van culturele activiteiten te beïnvloeden dan daarvoor benodigde culturele competenties. Andere dingen over de ouders blijven onduidelijk. Hoe sterk blijft de invloed na verloop van tijd? Wat is de relatieve betekenis van vader en moeder, dan wel de broers en zussen met wie men opgroeit?

## **4 Didactische processen**

Hoewel het eerdere onderzoek erop uitkomt dat het genoten onderwijs een minder sterke determinant is van latere culturele participatie dan het ouderlijk milieu, zijn toch wel significante invloeden van het genoten kunstonderwijs aangetoond. De werking daarvan lijkt primair cognitief van aard te zijn, dat wil zeggen via de vergroting van de culturele competentie van de leerlingen. De invloed van het onderwijs lijkt – anders dan die van de ouders – disciplinespecifiek, en dat is ook een argument om aan te nemen dat het de werking van het gegeven onderwijs zelf is, niet van een of ander selectieproces. Dat resultaat roept vragen op naar de meest effectieve didactiek van het kunstonderwijs: op welke wijze pakt het de leerlingen het meeste aan? Welke rol speelt de persoon van de leraar hierin?

## **5 Leeftijd, levensfase en culturele participatie**

Onderzoek naar de relatie tussen leeftijd en culturele participatie laat tot op heden heel wisselende resultaten zien. Soms lijkt het erop dat kunstparticipatie volgens een eenvoudige bergfunctie verloopt: men groeit betrekkelijk snel (begin 20) naar het maximum van culturele activiteit, daarna loopt deze activiteit langzaam terug (zie hierover ook de bijdrage van Ineke Nagel en Jos de Haan in deze bundel). Ander onderzoek laat zien dat culturele activiteit juist veel langzamer oploopt, of wisselt over de levensloop. Over de culturele participatie in de latere levensloop (prepensioen en pensioen) hebben we helemaal geen algemeen beeld, hoewel dat potentieel een grote betekenis voor beleid en marketing zou hebben.

## **6 Culturele participatie van jonge kinderen**

Culturele activiteit als levensstijl begint al op heel jonge leeftijd, zoveel staat wel vast. In opdracht van Cultuurnetwerk Nederland voert de Universiteit Utrecht momenteel onderzoek uit waarin dit proces uitvoerig belicht wordt voor jongeren tussen 14 en 17 jaar. Dit is de cruciale leeftijd om te bestuderen, omdat kinderen zich dan losmaken van hun ouders en zelfstandig hun smaak beginnen in te vullen. Dat neemt niet weg dat er ook relevantie is om op nog jongere leeftijd naar kunst- en cultuurdeelname te kijken, wanneer kinderen nog grotendeels afhankelijk zijn van hun ouders. Men dient op deze leeftijd niet alleen de rol van de ouders directer in beeld te brengen, ook de rol die de school op deze leeftijd speelt, is de moeite van het bestuderen waard.

## **7 Vrouwen en mannen, echtgenoten**

Uit eerder onderzoek is vaak naar voren gekomen dat kunst en cultuur een betere ontvangst vinden onder vrouwen dan onder mannen. In de meeste disciplines is het publiek in meerderheid vrouw. Eigenlijk is het niet zo duidelijk waarom dat het geval zou zijn; wat betreft de bekende determinanten van culturele participatie, de opleiding en het milieu van herkomst, zijn er immers geen of nauwelijks verschillen tussen mannen en vrouwen (al is het denkbaar dat de werking van deze twee factoren wel verschilt tussen de twee geslachten). De vraag naar de culturele participatie van mannen en vrouwen wordt nog interessanter wanneer ze gesteld wordt over mannen en vrouwen in koppels. Wiens culturele voorkeuren geven de doorslag en hoe verandert dit gedurende de levensloop?

## **8 Het sociale netwerk**

Culturele participatie is een levensstijlkenmerk dat in nauwe relatie met de sociale omgeving totstandkomt. In de vroege levensloop geven de ouders (en mogelijk broers en zussen) daarin de doorslag, in de loop van het leven raakt participatie meer verweven met de voorkeu-



ren van de (huwelijks)partner. De invloed van de sociale omgeving hoeft echter niet beperkt te blijven tot deze wel zeer nabije invloeden. Ook in de vroege levensloop is het aannemelijk dat het ruimere sociale netwerk van het ouderlijk gezin en de netwerken die kinderen en jeugdigen met elkaar vormen in schoolklas, buurt en vrijetijdsorganisaties de invulling van de culturele activiteit dan inhoud geven. Verderop in de levensloop verbreedt het sociale netwerk zich en dienen zich daaruit nieuwe invloeden aan. Het is niet gemakkelijk deze invloeden te traceren, juist omdat het sociale netwerk buiten de familie snel aan verandering onderhevig is. Onderzoek naar de invloed van vriendschapsnetwerken in schoolklassen biedt hierop al enig uitzicht. Nog interessanter zou het worden met onderzoeksopzetten waarin de netwerkcontacten zelf het punt van uitgang vormen.

## **9 Internationale vergelijking**

In het bestaande onderzoek naar culturele participatie is de internationale vergelijking onderbelicht gebleven. We weten in Nederland veel over culturele publieksgroepen en hun achtergronden, maar hoe de resultaten daarvan zich verhouden tot gegevens elders is nog grotendeels onbekend. Internationaal vergelijkend onderzoek als replicatie van eerder nationaal onderzoek is nuttig, maar dat mag niet het hoofddoel ervan zijn. Door internationale vergelijking kunnen we leren over de werking van nationaal variërende instituties. Daarbij denk ik aan de betekenis van lokaal cultureel aanbod, aan effecten van prijsstellingen en ook aan de rol van kunsteducatie binnen en buiten het onderwijs.

*Harry B.G. Ganzeboom*

oktober 2003



# 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 Hagens

## **Hoofdredactie**

Marjo van Hoorn

## **Eindredactie**

Milou Hopmans, met medewerking van Tia M. Lucker

## **Redactie**

Folkert Haanstra, Piet Hagens, Marjo van Hoorn

## **Productiebegeleiding en redactiesecretariaat**

Miriam Schout

## **Ontwerp en vormgeving**

ankerxstrijbos • vormgeving, communicatie • Utrecht

## **Foto omslag**

Frank Dries, 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](mailto:info@cultuurnetwerk.nl)

Internet [www.cultuurnetwerk.nl/](http://www.cultuurnetwerk.nl/)[www.cultuurnetwerk.org](http://www.cultuurnetwerk.org)



### **Cultuur + Educatie**

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

### **Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland**

Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoekschool ICS (het Interuniversitair Centrum voor Sociologie).

### **Verschenen**

*De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.

*Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.

*Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.

*Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.*

Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.

*Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen*

*Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.

*Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie. Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.

### **In voorbereiding**

*Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het langlopende onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 in het voortgezet onderwijs.