

Cultureel vermogen in de praktijk

KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR HET CULTURELE LEVEN VAN JONGEREN,
STUDEREND AAN HET MBO IN AMSTERDAM



Afbeelding 1: "Mijn thuis is in het hoekje van de bank naast mijn familie" Student W3, 16 jaar
Foto gebruikt met toestemming van student

MINKE VAN DER EIJK EN MADIEKE HUPPERETS

Onderzoeksverslag 9 juni 2020

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Master Kunsteducatie

Begeleider: Marike Hoekstra

Inhoudsopgave

VOORWOORD	4
SAMENVATTING	5
INLEIDING	7
Leeswijzer	9
H1. THEORETISCH KADER	10
1.1. Wat is cultuur?	10
1.2. De context van de term cultureel vermogen	11
1.3. Cultureel vermogen	15
1.4. Cultureel leven	16
1.5. Culturele instellingen	17
H2. VRAAGSTELLING	20
2.1. Probleem	20
2.2. Onderzoeksvraag	20
H3. METHODE VAN ONDERZOEK	21
3.1. Onderzoekstype & onderzoeksopzet	21
3.2. Onderzoeksgroep & steekproeftrekking	21
3.3. Instrumenten	22
3.3.1. Interview- en gespreksleidraad (topiclijst)	22
3.3.2. Mentimeter	23
3.3.3. Photovoice-opdracht	23
3.3.4. Vragenlijst 'mijn culturele leven'	24
3.4. Impact en wijzigingen door Covid-19-crisis	24
3.5. Ethische overwegingen	25
3.6. Data-analyse	25
H4. BEVINDINGEN	27
4.1. Deelvraag 1	27
4.1.1. Het bezoeken en doen van culturele uitingen	27
4.1.2. Musea	28
4.1.3. Ontwikkelingen van cultureel leven	29

4.1.4. Conclusie deelvraag 1	30
4.2. Deelvraag 2	30
4.2.1. Belangrijk, interesse en plezier	30
4.2.2. Vrijetijd: Idealen en belemmeringen	32
4.2.3. Conclusie deelvraag 2	33
4.3. Deelvraag 3	33
4.3.1. Studenten over cultuur	33
4.3.2. Bouwstenen van Drion (2018)	34
4.3.3. Conclusie deelvraag 3	36
H5. CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	37
5.1. Conclusie	37
5.2. Discussie & aanbevelingen	38
5.2.1. Onderzoeksmethode en –opzet	38
5.2.2. Alternatieve verwerving cultureel vermogen	39
5.2.3. Cultureel vermogen in een netwerksamenleving	39
5.2.4. Cultuureducatie in het mbo	40
LITERATUURLIJST	41
BIJLAGEN	45
Bijlage i – Consentbrieven	
Mbo-instelling	
Passief consent <18 jaar	
Passief consent >18 jaar	
Bijlage ii – Workshop Mijn culturele leven	
Bijlage iii – Fotografieopdracht	
Bijlage iv – Ingevulde vragenlijsten Google Form	
Bijlage v – Interview en gespreksleidraad Topiclijst	
Bijlage vi – Codeboom Culturele leven van jongeren	
Bijlage vii – Mentimeters	

Voorwoord

Voor u ligt *Cultureel vermogen in de praktijk*, het verslag van ons onderzoek naar het culturele leven van jongeren, studierend aan het mbo in Amsterdam. Wij, Madieke Hupperets en Minke van der Eijk, deden dit onderzoek in het kader van de Master Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Vanuit onze gedeelde fascinatie voor de jonge zogenaamde ‘niet-bezoeker’ en nieuwsgierigheid naar het culturele leven dat zich alle dag afspeelt buiten het gecanoniseerde culturele veld zijn we samen op onderzoek uitgegaan.

Het hele traject was bijzonder leerzaam en uitdagend, niet in de laatste plaats door de alles ontregelende covid-19-crisis. Door deze crisis moesten wij onze opzet wijzigen en verliep het onderzoek anders dan vooraf bedacht. Desondanks hebben we veel plezier beleefd aan het hele proces van onderzoek.

Wij willen een woord van dank richten aan alle deelnemende studenten voor hun openheid, tijd en waardevolle bijdrage aan dit onderzoek. Ook bedanken we de faciliterende docenten van het betrokken ROC en het ROC voor het openen van haar deuren voor ons. Wij willen onze docent Marike Hoekstra bedanken voor haar begeleiding en bemoediging gedurende dit traject. Tot slot en bovenal gaat onze dank uit naar onze families en vrienden, voor de ruimte die wij kregen om weekenden en avonden te werken aan het onderzoek en het verslag.

Madieke Hupperets
Minke van der Eijk

9 juni 2020

Samenvatting

Cultureel vermogen in de praktijk is een kwalitatief onderzoek naar het culturele leven van mbo-studenten van een opleiding Zorg in Amsterdam. Wat vertellen de studenten over de invulling van hun culturele levens, wat is voor hen belangrijk en waar liggen hun interesses? De verhalen van deze studenten worden in dit onderzoek naast de verhalen die vaak óver hen gaan, gelegd. In het culturele veld wordt namelijk gesproken over praktische, sociaaleconomische en culturele barrières om deel te nemen aan het culturele leven (LKCA, z.j., Wat is cultureel vermogen, alinea 2). Daarbij gaat men ervan uit dat bij mbo-studenten deze barrières mogelijk een rol spelen. Er wordt gesteld dat mbo-studenten minder vaak kunst en cultuur meekrijgen van hun ouders of sociaal netwerk (Braam, 2019). Om volwaardig deel te kunnen nemen aan de samenleving, zouden culturele vermogens moeten worden ontwikkeld, stellen de schrijvers van *Cultureel Vermogen* (Drion, 2018). Dit onderzoek kijkt naar hoe mbo-studenten hun culturele leven vormgeven en hoe zij daarmee hun culturele vermogens ontwikkelen.

De achtergrond van de begrippen cultureel vermogen en het culturele leven wordt uitgelegd aan de hand van literatuur in een overzicht van de oorsprong van deze begrippen. Er wordt teruggesproken naar Bourdieu (Edgerton & Roberts, 2014), waar de waarde van cultureel kapitaal, kennis, vaardigheden en gedrag wordt bepaald door een dominante cultuur. Het idee van *funds of knowledge* zoals opgeschreven door Gonzàles, Moll en Amanti (Saatthof, 2015) wordt tevens aangehaald als manier om het culturele kapitaal te vergroten, maar het onderwijs dat ervoor nodig is om de *funds* om te zetten in kapitaal is niet voor iedereen beschikbaar. Beide theorieën gaan uit van een heersende macht die bepaalt wat de culturele agenda is. Hier tegenover wordt Nussbaum (2011) gezet met de *capability approach*: de overheid zou iedereen in de gelegenheid moeten stellen om mogelijkheden tot ontplooiing te hebben. Wilson (2017) heeft het idee van Nussbaum uitgewerkt als *cultural democracy*, dat zou leiden tot de vrijheid om samen (als samenleving) versies van cultuur te creëren en de waardering daarin gelijk te trekken.

Vanuit de basis van *cultural democracy* is een workshopserie opgezet. Daarin is vooropgesteld dat er geen inmenging vooraf is door de onderzoekers door de begrippen 'cultuur' of 'cultureel leven' toe te lichten. Op associatieve wijze gaan 22 vrouwelijke studenten in gesprek over cultuur en hun culturele leven. Middels groepsgesprekken, foto-elicitering, een vragenlijst en individuele interviews is data verzameld om zo tot een beeld te komen van het culturele leven van deze studenten.

Studenten geven aan veelal op informele wijze te leren (Haanstra, 2008) en zo invulling geven aan hun culturele leven. Gecanoniseerde cultuur maakt daar nauwelijks deel van uit, daar het niet hun interesse (meer) heeft. In de activiteiten die de studenten

ondernemen in hun vrije tijd is het belangrijker met wie die activiteiten worden ondernemen (familie of vrienden) dan wat die activiteit inhoudt. Qua wensen voor de toekomst wil meer dan de helft reizen en andere culturen beter leren kennen. Belemmeringen om hun ideale culturele leven te leiden is in de eerste plaats geld.

De studenten beschikken over de helft van de genoemde bouwstenen van cultureel vermogen (Drion, 2018). Dit lijkt echter eerder het gevolg van de diverse culturele omgeving als van cultuureducatie of -participatie. Vervolgonderzoek naar het culturele leven van jongeren wordt aangeraden, bijvoorbeeld met een creatief-gerelateerd mbo. De workshopserie werd positief ervaren en dergelijke workshops zouden een plek kunnen krijgen in het curriculum van de onderzochte klassen.

Inleiding

In het Kunstenplan van de gemeente Amsterdam lezen we: “Kunst en cultuur: we gunnen het iedereen. Om te beginnen alle kinderen. Niet ieder kind krijgt de ervaring van huis uit mee en daarom is het belangrijk dat kunst en cultuur op school goed aan bod komt” (Kunstenplan Amsterdam, 2019, p8). In hun dagelijks leven komen jongeren in het mbo niet of nauwelijks in contact met professionele kunst (Braam, 2019). Hoewel wij het belang van aanbod van kunst en cultuur op school van harte onderschrijven, haakt er ook iets in deze stelling. Wat wordt verstaan onder ‘kunst en cultuur’? Met welke kunst en cultuur moeten jongeren ervaringen opdoen? Wij denken dat iedereen van huis uit culturele ervaringen meekrijgt. Of zij deelhebben aan de cultuur zoals deze wordt vertegenwoordigd in het culturele veld, dat is weer iets anders.

Wij, Madieke Hupperets en Minke van der Eijk, zijn gefascineerd door de dynamiek tussen hoe mensen in het dagelijks leven cultuur beleven, ervaren en vormgeven en het brede culturele veld. In onze complexe, multiculturele samenleving lijkt er sprake van een kloof tussen vraag en aanbod, tussen dominante cultuur en de veelstemmige realiteit. Eens werkzaam in het VMBO kwam Minke met leerlingen in gesprek over de vraag of zij kunst in huis hadden. De leerlingen antwoorden, dat ze dat natuurlijk niet hadden. Hangt er bij jullie iets aan de muur thuis, vroeg zij vervolgens. Ja, natuurlijk, kalligrafie, antwoordden de leerlingen. En kalligrafie is uiteraard een uiting van cultuur. Door het begrip cultuur te versmallen tot wat vertegenwoordigd lijkt te worden in het dominante culturele veld, doen wij mensen en hun culturele leven tekort. Dit werkt ook andersom, zoals blijkt uit Madiekes ervaring in haar werk bij Foam (Fotografiemuseum Amsterdam). Bij Foam komen in kleine mate groepen over de vloer met diverse culturele achtergronden, verschillende huidskleuren, leeftijden en religies. Meer dan eens krijgt Madieke positief verbaasde reacties van collega’s dat deze diverse groepen ook naar het museum komen. De interne samenstelling van medewerkers weerspiegelt deze groep namelijk niet.

Blijkbaar is het nog steeds bijzonder om in de bezoekers van veel culturele instellingen een bredere doelgroep te zien dan de Westerse, witte bezoeker (Reeve, 2006). Hoe die groep te bereiken is, is voor velen de grote vraag en zal niet beantwoord worden totdat deze groep in het museum werkt of betrokken wordt in het maken van programmering en bereik. De kloof tussen de hierboven omschreven bezoekers en medewerkers in Foam is een goed voorbeeld van de afstand die (jonge) mensen met een niet-Westerse migratie-achtergrond hebben tot culturele instellingen. Zij weten individueel niet de weg te vinden naar het museum, laat staan dat zij zich daar thuisvoelen (Vermeulen, Vermeylen, Maas, de Vet & van Engel, 2019).

Het culturele veld is zich bewust van dit verschijnsel. In de afgelopen jaren zijn er bij de Raad voor Cultuur (2019) en het LKCA (2016) rapporten verschenen waarin nadrukkelijk werd gesteld dat het culturele veld aansluiting moet blijven zoeken met de grote diversiteit in de samenleving om niet aan relevantie te verliezen. In november 2019 is de nieuwe Code Diversiteit & Inclusiviteit gelanceerd, met als doel om de culturele en creatieve sector meer inclusief te maken (Bureau & MAES, 2019). Ook verscheen de publicatie Cultureel Vermogen (Drion, 2018). Vanuit een initiatief van directeuren van centra voor de kunsten uit de vier grote steden, ontwikkelden het LKCA en Cultuurconnectie dit document. Met deze publicatie wordt gepoogd om nieuwe woorden te geven aan, zoals de initiatiefnemers stellen “het brede belang van cultuureducatie en cultuurparticipatie in de 21ste eeuw” (Drion, 2018 p. 3). De schrijvers van Cultureel Vermogen vatten de publicatie als volgt samen:

Onze visie is dat mensen culturele vermogens nodig hebben (*capabilities*) om volwaardig deel te kunnen nemen aan de samenleving. Het verwerven van deze culturele vermogens gaat niet vanzelf. Er zijn praktische, sociaal-economische en culturele barrières die in de weg zitten. We zien dat die barrières eerder hoger worden dan lager. [...] het organiseren van de beschikbaarheid van culturele vermogens [is] voor alle jonge mensen de belangrijkste opgave van cultuureducatie [...] in de moderne, pluriforme samenleving. (LKCA, z.j., Wat is cultureel vermogen, alinea 2)

Hieruit komt naar voren dat professionals uit het culturele veld op zoek zijn naar relevantie en een gemeenschappelijke taal. Hoewel de term cultureel vermogen geen nieuwe term is, lijkt deze recent door meerdere organisaties en stichtingen nadrukkelijk overgenomen te zijn in beleid- en visiestukken en cultuurnota's. Deze taal en de onderliggende visie en missie van deze publicatie beogen de barrières te verlagen, die misschien wel raken aan wat wij ervaren als de eerder beschreven kloof tussen de diversiteit in cultuur en het brede culturele veld.

Dit alles heeft ons tot dit onderzoek gebracht. Wij willen kijken naar hoe jongeren hun culturele leven vormgeven, naar de mogelijkheden en barrières die zij daarin ervaren. We zijn benieuwd naar de ontwikkeling van cultureel vermogen bij jongeren en hoe dit een bijdrage levert aan het volwaardig kunnen deelnemen aan de hedendaagse complexe en pluriforme samenleving.

LEESWIJZER

In hoofdstuk één zullen we aan de hand van literatuur een theoretisch kader vormen. We lichten ons standpunt ten aanzien van het culturele leven van jongeren toe, alvorens het onderzoek in te gaan. Vanuit de literatuur en ons standpunt zijn de onderzoeksvragen opgesteld, te zien in hoofdstuk twee. Vervolgens wordt in hoofdstuk drie uitgelegd welke stappen we doorliepen om het onderzoek uit te voeren, hoe de onderzoeksgroep is samengesteld en de instrumenten die zijn ingezet. In hoofdstuk vier zullen we ingaan op de bevindingen van het onderzoek en koppelen we de data terug aan onze onderzoeksvragen, om zo tot de conclusie te komen in hoofdstuk vijf. Na de conclusie lichten we de discussiepunten en aanbevelingen aan de hand van ons onderzoek toe.

H1. Theoretisch kader

De publicatie Cultureel Vermogen is onderdeel van een langer theoretisch en filosofisch discours. In dit theoretisch kader wordt om te beginnen het begrip cultuur toegelicht en vervolgens het filosofisch discours geschetst waarin de term cultureel vermogen is ontstaan. Tenslotte volgt een toelichting over wat wordt verstaan onder cultureel leven en het culturele veld.

1.1. WAT IS CULTUUR?

Cultuur is een breed begrip waar vele wetenschappers en filosofen zich over hebben gebogen¹. Veel mensen associëren cultuur met kunst en vaak worden deze twee ook in één adem genoemd. Hoewel kunst binnen cultuur valt, omvat cultuur nog veel meer. Antropologen zijn het erover eens dat cultuur in ieder geval bestaat uit geleerd gedrag, dat taal en symbolen bevat, tot op zekere hoogte patronen heeft en uit geïntegreerde elementen bestaat, gedeeld wordt door leden van een gemeenschap, op een bepaalde manier adaptief is en onderhevig is aan verandering (Nanda & Warms, 2002, p. 72). Cultuur bevat de manier waarop mensen zich aanpassen aan hun omgeving om in hun basale levensbehoeften te voorzien. Daarnaast is cultuur de manier waarop mensen hun leefomgeving organiseren. Ook, en dan komen we bij de kunsten, is cultuur een manier waarop mensen betekenis geven aan hun leven: cultuur is het verhaal dat mensen elkaar vertellen over zichzelf. Het geeft richting in hoe mensen begrijpen wie ze zijn en hoe ze moeten 'zijn' in de wereld. Tenslotte is cultuur ook een gedeeld systeem van normen en waarden. Dit laatste kenmerk is echter ook bijzonder complex, aangezien hier de rol van dominante cultuur en macht groot is (Nanda & Warms, 2002, p.73-85). Van Heusden (2014) stelt dat cultuur niet 'in' de dingen zit. Vanuit de cognitiewetenschappen, zo stelt hij, is cultuur de specifieke manier waarop mensen betekenis geven aan de werkelijkheid, zowel in hun denken als in hun handelen. Het is dus meer een proces van denken en doen, waarbij het persoonlijke en collectieve geheugen wordt ingezet om betekenis te geven aan een steeds veranderende omgeving (van der Hoeven, Sluijsmans, van der Vorle & van Heusden, 2014, p.11).

Elke menselijke samenleving heeft zijn eigen vorm, zijn eigen doel, zijn eigen betekenissen (Williams, 1958/2001). Deze worden uitgedrukt in instituten, in de kunsten en in educatie. Een cultuur heeft twee aspecten: de bekende betekenissen en richtingen die de leden van de samenleving leren, en daarnaast nieuwe observaties en betekenissen, die

¹ Studies naar cultuur, met name vanuit de antropologie, keken van oudsher naar niet-

worden geopperd en getest. Cultuur heeft zowel traditionele als creatieve elementen in zich, alledaagse gemeenschappelijke doelstellingen en zeer persoonlijke opvattingen. Williams benadrukt deze twee kanten van cultuur, zowel de alledaagse manier van leven als de creatieve kant van de kunsten en het leren. Gielen, Elkhuizen, van den Hoogen, Lijster en Otte (2014) spreken in dit verband over de “maat” en “onmaat” van cultuur. Cultuur is niet iets statisch. De culturele maat wordt regelmatig, bijvoorbeeld door nieuwkomers en immigranten, door de kunst avant-garde en door historische ontdekkingen, geconfronteerd met “onmaat”. Hierdoor kan de sociale orde worden “bijgestuurd” of soms wordt er een nieuwe sociale orde afgedwongen (Gielen et al., 2014, p.18).

Zoals Williams (1958/2001) duidelijk maakt, is cultuur iets wat zich afspeelt tussen en met andere mensen. Gielen et al. (2014) stelt dat cultuur dan ook een belangrijke socialiserende rol heeft, omdat ze individuen helpt om een specifieke sociale, politieke en economische orde te integreren. Deze orde geeft houvast en volgens Gielen et al. (2014) is ‘de cultuur [...] de hoeksteen van de samenleving (p.12)’. Cultuur is echter niet hetzelfde als samenleving; binnen een samenleving kunnen verschillende culturen naast elkaar bestaan. Deze kunnen schuren en zelfs in conflict komen met elkaar. Volgens Featherstone en Lash (Gielen et al., 2014, p. 12-13) zijn culturen in een geglobaliseerde wereld gediversifieerd en complex. Ook is de manier waarop culturen verweven zijn, waarvan grenzen soms nog lastig te onderscheiden zijn, zeer complex. Volgens Gielen et al. (2014) is een gedeeld tekensysteem de basis van een samenleving, ook binnen een multiculturele of cultureel conflicterende samenleving.

Hoewel dit overzicht verre van compleet is, komt naar voren dat cultuur -naast een moeilijk te definiëren begrip- ook een zeer breed en veelomvattende term is. Voor ons onderzoek is zowel het alledaagse aspect als het dynamische karakter van cultuur van belang. Cultuur is onderhevig aan veranderingen, door ontwikkelingen in de samenleving. Ook is er een engere opvatting van cultuur, dan betreft het vooral het deelgebied van het betekenis geven. Bij begrippen als ‘de culturele sector’, ‘het cultureel vermogen’, ‘het culturele veld’, ‘cultuureducatie’ doelt men doorgaans op deze smallere betekenis: op kunsten, ontwerp en erfgoed (Van den Broek & Gieles, 2018, p. 9,10). Dit onderzoek erkent de brede opvatting van cultuur, waarbij het alledaagse van cultuur onderstreept wordt. Wanneer echter wordt gesproken over ‘cultuur’ in dit onderzoek, wordt er gedoeld op de smallere betekenis van het begrip cultuur vanuit het deelgebied van betekenis geven.

1.2. DE CONTEXT VAN DE TERM CULTUREEL VERMOGEN

Cultureel vermogen, zoals geïntroduceerd door Drion (2018), heeft door het woord vermogen een economische bijklank. Het gebruik van woorden als cultureel vermogen – en

verwant 'cultureel kapitaal' en '*cultural capability*' - vinden hun oorsprong in de kapitalistische theorie van Marx. Deze theorie stelt dat mensen met kapitaal (kapitalisten) winst kunnen maken – meestal geld dat wordt verdiend in productieprocessen - en dit weer investeren. Deze kapitaal-theorie is ook toe te passen op sociaal kapitaal (investeren in relaties met werkgevers kan winst opleveren in de vorm van een betere baan) en evenzo op cultureel kapitaal. Deze kapitaal-theorieën zijn echter niet alleen van toepassing op de kapitalisten, maar op alle individuen in een samenleving. Iedereen kan investeren in het verkrijgen van 'kapitaal' en winst ontvangen (Rios-Aguilar, Marquez Kiyama, Gravitt & Moll, 2011).

Het was de Franse socioloog Bourdieu, die het onderscheid tussen economisch, sociaal en cultureel kapitaal uitwerkte en met name rond cultureel kapitaal zijn theorie ontwikkelde. Het concept van cultureel kapitaal vormt samen met de concepten van habitus, praktijk en veld Bourdieu's theorie over hoe sociale en culturele ongelijkheid zichzelf voortdurend reproduceert (Edgerton & Roberts, 2014, p.193-195). Hij stelt dat de waarde van het culturele kapitaal wordt bepaald door wat in de dominante cultuur wordt aangemerkt als waardevol en belangrijk (Bourdieu & Passeron, geciteerd in Rios-Aguilar et al., 2011, p.174). Cultureel kapitaal bestaat uit kennis, vaardigheden en gedrag. Dit kapitaal kan volgens Bourdieu worden belichaamd: wat je thuis en op school leert wordt geïnternaliseerd en is immaterieel. Ook kan het worden geobjectiveerd: het is tastbaar en betreft culturele producten. Tenslotte kan het worden geïnstitutionaliseerd: officieel geaccrediteerd, zoals diploma's (Edgerton & Roberts, 2014, p.195). Bourdieu stelde dat er een verband is tussen het economisch, sociaal en cultureel kapitaal. Het vermeerderen van cultureel kapitaal draagt bij aan het vergroten van sociaal en economisch kapitaal; er is een wisselwerking tussen deze drie vormen.

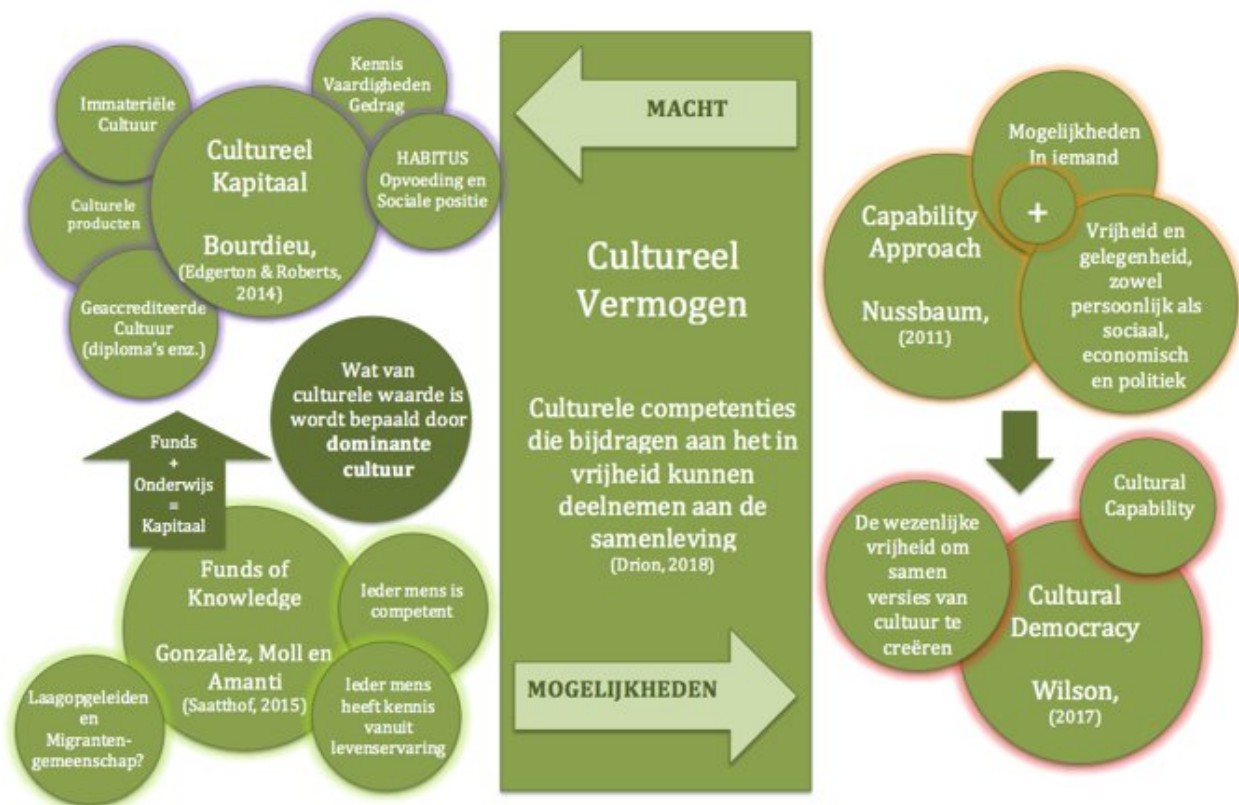
Belangrijk voor het verwerven van cultureel kapitaal is de habitus, wat verwijst naar een aangeleerde set van voorkeuren en disposities, waarmee iemand zich verhoudt tot de sociale wereld. Opvoeding en iemands sociale positie bepalen hoe de wereld wordt gezien en hoe men de eigen mogelijkheden inschat (Edgerton & Roberts, 2014, p. 198). Met zijn onderzoeken en theorie ging Bourdieu in tegen de destijds heersende academische "*pure model of rational action*" - waarbij actoren grote invloed hebben op hun bestaan. Bourdieu vestigt aandacht op de rol die sociale structuren spelen in de mogelijkheden om vorm te geven aan het leven (Edgerton & Roberts, 2014, p. 200). Hoewel Bourdieu stelt dat de habitus een bepalende rol speelt, zegt hij dat het niet een onontkoombaar programma is. De habitus vormt ons, maar hoeft ons niet gevangen te houden (Edgerton & Roberts, 2014, p. 202).

Nu ontwikkelde Bourdieu zijn theorieën in de tweede helft van de twintigste eeuw in Frankrijk, waar een sterke klassencultuur heerste. Desondanks worden zijn begrippen nog steeds bruikbaar gezien om sociale ongelijkheid te onderzoeken en te begrijpen (Edgerton

& Roberts, 2014, p. 214). Daarnaast kan een misvatting zijn dat cultureel kapitaal waardering voor 'hogere culturele smaak' met zich meebrengt. Volgens Lareau en Weininger (2003, geciteerd in Edgerton & Roberts, 2014, p. 195-196) doelt Bourdieu op een breder begrip: op competenties waardoor men vertrouwd is met institutionele contexten, processen en verwachtingen en het in bezit zijn van relevante intellectuele en sociale vaardigheden.

Op de theorie van Bourdieu is ook kritiek, onder meer op zijn stelling dat het cultureel kapitaal vooral voorhanden is in de hogere en middenklasse. Mensen buiten deze klassen zouden cultureel kapitaal slechts kunnen verwerven middels onderwijs. Zo gesteld merkt Bourdieu de kennis van deze klassen aan als waardevol kapitaal in een hiërarchische samenleving. In haar theoretisch concept van *Community Cultural Wealth* stelt Yosso (2005) echter dat gemeenschappen en mensen buiten deze dominante, witte klassen wel degelijk beschikken over vormen van kapitaal. Leerlingen vanuit deze groepen komen het onderwijs wel degelijk binnen met kapitaal, maar vaak heeft het schoolsysteem geen oog voor het door hen binnengebrachte kapitaal. Wel wordt er vaak gekeken naar de achterstand van deze leerlingen op het cultureel kapitaal (Yosso, 2005).

Een theorie die recht doet aan deze bredere kijk op cultureel kapitaal is ontwikkeld door Gonzàlez, Moll en Amanti (Saatthof, 2015) en stelt *funds of knowledge* centraal. Gonzàlez et al. ontwikkelden hun theorie naar aanleiding van onderzoeken onder Mexicaanse immigrantengemeenschappen in het grensgebied met de Verenigde Staten. Er werd vastgelegd dat in deze gemeenschappen veel kennis was om het hoofd boven water te houden. Deze kennis werd gedeeld en 'verhandeld' in sociale netwerken en overgebracht op de kinderen. Deze handel in kennis verklaart de economische term '*funds*'. Gonzàlez et al. (2015) pleiten ervoor dat leerkrachten kennis hebben van deze vormen van kennis, deze *funds of knowledge* of *cultural funds*, en hierop aansluiten met de lesstof. Dit in tegenstelling tot het uitgangspunt dat de leerlingen uit deze gemeenschappen achterstand of gebrek aan kennis hebben. *Funds of knowledge* definiëren Gonzàlez et al. als het begrip dat "mensen competent zijn, zij hebben kennis en hun levenservaring heeft hen deze kennis gebracht" (2005, geciteerd in Saatthof, 2015). Toch lijkt het vanuit studies dat met *funds of knowledge* vooral het kapitaal van de laagopgeleiden en de migrantengemeenschappen wordt bedoeld. Middels onderwijs kunnen zij deze *funds* omzetten in cultureel kapitaal (Rios-Aguilar et al., 2011, p. 179). Hoewel het begrip *funds of knowledge* inclusief is, blijkt in de werkelijkheid de dominante cultuur de macht te hebben om de waarde van deze *funds* en het cultureel kapitaal te bepalen.



Afbeelding 2: Overzicht in besproken theorieën, door Minke van der Eijk

Het bestrijden van sociale en culturele ongelijkheid, dat ook het onderwerp is bij bovenstaande onderzoeken en theorieën, is het uitgangspunt van de Capabilities Approach van Martha Nussbaum. Zij stelt dat deze ongelijkheid een sociaal onrecht is. Het is de taak van de overheid en haar beleid om de kwaliteit van leven van al haar burgers te bevorderen, zoals bepaald door hun *capabilities* (Nussbaum, 2011, p. 19). Het Engelse woord *capabilities* laat zich moeilijk vertalen naar het Nederlands omdat de betekenis tussen 'mogelijkheden' en 'vermogen' ligt. Nussbaum duidt capabilities als "*not just abilities residing inside a person but also the freedoms and opportunities created by a combination of personal abilities and the political, social and economical environment*" (2011, p. 20). Ze heeft een lijst van tien 'vermogens' opgesteld, die voorwaardelijk zijn voor een menswaardig bestaan. Op deze lijst staan: leven, lichamelijke gezondheid, lichamelijke onschendbaarheid, zintuiglijke waarneming, verbeeldingskracht en denken, gevoelens, praktische rede, sociale banden, andere biologische soorten, spel en vormgeving van de eigen omgeving (Nussbaum, 2011, p 33, 34).

In het Verenigd Koninkrijk heeft Nick Wilson, gebaseerd op het gedachtengoed van Nussbaum, de term *cultural capability* geïntroduceerd. Onder *cultural capability* verstaat Wilson in zijn onderzoek en rapport Towards Cultural Democracy (2017) "*the substantive*

freedom to co-create versions of culture” (p.19). Dit ligt in het verlengde van Nussbaums definitie van *capabilities*. Het gaat dus niet over de relatie tussen het individuele culturele leven en de dominante cultuur, maar om de vraag in hoeverre het individu mogelijkheden en de vrijheid heeft om vorm te geven aan het culturele leven. In situaties waarbij iedereen beschikt over *cultural capability*, of men er nu wel of geen uitvoering aan geeft, beschrijft Wilson als “*cultural democracy*” (Wilson, e.a., 2017, p. 45).

De theorieën over cultureel kapitaal en *funds of knowledge* lijken de meer of minder subtiele machtsrelaties in een cultuur bloot te kunnen leggen. De Capability Approach van Nussbaum en daaruit voortvloeiend de ideeën rond *cultural democracy* van Wilson lijken een ijkpunt te geven over hoe we, ondanks de grote diversiteit en complexiteit van de hedendaagse samenleving, kunnen werken aan een cultureel veld dat relevant is en kan bijdragen aan een betekenisvol cultureel leven.

1.3. CULTUREEL VERMOGEN

Tegen deze achtergrond is het begrip ‘cultureel vermogen’ ontwikkeld. Vanuit een zoektocht van directeuren van de centra voor de kunsten van de vier grote steden naar nieuwe woorden voor “het brede belang van cultuureducatie en –participatie in de 21ste eeuw” is deze “nieuwe vocabulaire” ontstaan (Drion, 2018, p. 3). In de publicatie wordt geschreven dat cultureel vermogen bestaat uit vier bouwstenen:

1. Kennis van cultuur en een goed ontwikkeld cultureel (zelf)bewustzijn;
2. Kunnen ervaren van culturele verschillen en patronen, en daarmee speels om kunnen gaan;
3. Het eigen maken van vormtalen en kunnen spelen met verwachtingen en competenties;
4. In staat zijn (gesteld) deel te nemen aan het culturele leven (Drion, 2018, p. 11)

Voorwaarden voor “het verwerven van deze culturele vermogens” zijn “een rijke, bereikbare culturele omgeving [en] toegankelijke en samenhangende arrangementen waarin cultureel leren en cultureel meedoen voor alle jonge mensen betekenis krijgt” (Drion, 2018, p. 11). Cultureel vermogen wordt dus verworven, bijvoorbeeld door (cultuur)educatie. Haanstra (2008) stelt dat er drie vormen van leren zijn: formeel, waarbij sprake is van een educatief arrangement, erkende diploma’s en intentioneel leren, bijvoorbeeld op school; informeel, intentioneel en ‘selfdirected learning’ met toevallige leerervaringen, bijvoorbeeld met vriendjes; en tenslotte non-formeel, wel een educatief arrangement en intentioneel leren, maar minder gestructureerd, bijvoorbeeld centra voor de kunsten (Haanstra, 2008, p. 52).

Het gebruik van het begrip ‘vermogen’ is, zoals al in de voorgaande paragraaf is geschetst, voor meerdere lezingen vatbaar. In de publicatie wordt gerefereerd aan de *capabilities* van Nussbaum en *cultural democracy* van Wilson (Drion, 2018, p.10). Dit impliceert dat mensen de vrijheid en kansen moeten krijgen om hun persoonlijke mogelijkheden tot uiting te brengen. Echter, als er wordt gesproken over het verwerven van vermogens om deel te kunnen nemen aan hét culturele leven, dan klinkt dat meer als de theorie van Bourdieu, waarbij wordt gesproken over het verwerven en vergroten van cultureel kapitaal.

Als onderzoekers zijn wij ons bewust van het subtiële maar belangrijke onderscheid tussen deze twee achterliggende theoretische velden. *Cultural capability* als onderliggend gedachtegoed gaat uit van het individu als bepalend voor wat van betekenis en waarde is. Ligt echter de theorie van Bourdieu onder de term ‘cultureel vermogen’, dan is de dominante cultuur bepalend voor wat van betekenis en waarde is. Voor dit onderzoek kiezen wij voor de uitgangspunten van *cultural capability* als achterliggende theorie als we spreken over ‘cultureel vermogen’.

In het onderzoek worden de woorden ‘cultureel vermogen’ op verschillende manieren gebruikt: enkel wanneer Cultureel Vermogen wordt genoemd met hoofdletters, wordt verwezen naar de publicatie Cultureel Vermogen van het LKCA (Drion, 2018).

1.4. CULTUREEL LEVEN

Wanneer is er sprake van een cultureel leven? Onder Nederlanders is er, blijkt uit een groot onderzoek van Motivaction (Tepaske, van Groenestein, Spangenberg & Schoemaker, 2010), best wat onduidelijkheid over deze term. Het grootste deel van de ondervraagden hield er een zeer smalle opvatting van kunst en cultuur op na, men dacht aan museumbezoek of klassieke schilderkunst. Dit is wat wel de gecanoniseerde cultuur wordt genoemd: “de meer traditionele, in de cultuurhistorie gewortelde cultuur, zoals klassieke muziek, opera en operette, toneel, moderne dans en klassiek ballet en een literaire bijeenkomst of voorleesavond.” (OCW, 2017, p. 14). Dat stond voor veel onderzochten buiten hun beleving. Werd het begrip wat verruimd, met bijvoorbeeld straattheater en rapmuziek, dan werd kunst en cultuur veel meer deel van hun leven. Dan spreken we ook wel over populaire cultuur: “cultuur met een jongere geschiedenis zoals film, popmuziek, musical, cabaret, levenslied, jazz, urban, dance, wereldmuziek, volksdans, feest met livemuziek, feest met live theater.” (OCW, 2017, p. 14) In het onderzoeksrapport van Motivaction lezen we dat “in dat geval [...] kunst en cultuur een onderdeel van je identiteit [is] en is het een uiting van wie je bent en in wat voor cultuur of subcultuur je leeft of wenst te leven.” (Tepaske et al., 2010, p. 3).

In het begrip ‘cultureel leven’ zit een versmalling van de term cultureel, het deel dat gaat over het betekenis geven via artistieke uitingen. Over wat onder deze artistieke uitingen valt is veel discussie². Het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) heeft, om inzicht te krijgen in het culturele leven in Nederland, uit alle definities de drieslag kunst, de artistieke dimensie; ontwerp, de esthetische dimensie; en erfgoed, de historische dimensie, gedestilleerd. Zij onderscheiden daarbinnen tien domeinen. Onder kunst vallen beeldende kunst, literatuur, film en videokunst; onder ontwerp rekenen zij architectuur, design en digitale cultuur en tot erfgoed wordt gerekend roerend, onroerend en immaterieel erfgoed. In dit onderzoek heeft het SCP gekeken naar culturele uitingen, culturele infrastructuur en culturele betrokkenheid (van den Broek & Gieles, 2018, p. 10-12). Voor dit onderzoek wordt meegegaan met deze afbakening gegeven door het SCP. Nu klinkt deze afbakening wellicht smal door de ‘officiële’ toon. Om deze reden sluit het onderzoek dan ook aan bij de toelichting die het SCP zelf al beschrijft in het voorwoord van het rapport:

[Het] culturele leven [is] hier juist breed opgevat, door zowel populaire kunstvormen als bemoeienis met en beoefening van cultuur in de vrije tijd ertoe te rekenen. Het gaat om gecanoniseerde en populaire kunst, om materieel en immaterieel erfgoed, om gesubsidieerde en ongesubsidieerde cultuur, om professionele kunstenaars, programmeurs of curators en om bezoekers, vrijwilligers of beoefenaars (amateurs)(van den Broek & Gieles, 2018, p. 5).

Voor dit onderzoek zullen de domeinen en invalshoeken van het SCP worden gebruikt en zo breed mogelijk opgevat, om zo zicht te krijgen op het culturele leven van de onderzochte doelgroep.

1.5. CULTURELE INSTELLINGEN

In zijn publicatie *Towards Cultural Democracy* (2017) beschrijft Wilson een toekomstbeeld:

Imagine, too, that within each neighbourhood there are opportunities for young people to make their own culture – to have access to materials, time, space and support (if they want it) to build things, draw things, write things, sing things, dance things and invent things. Imagine that this is actively enabled by a wide range of organisations, groups and individuals who are familiar with each other’s work and services – regularly sharing information, resources and expertise in support of young people as they try things and make things on their own and with (new) friends (p.3).

² Voor een overzicht van deze discussie verwijzen we naar Bijlage A van de publicatie ‘Het Culturele Leven’ uit 2018, geschreven door van de Broek en Gieles.

Bovenstaand citaat illustreert dat het culturele leven vorm krijgt binnen zowel een formele als informele culturele infrastructuur. Deze infrastructuur maakt het mogelijk om tot culturele uitingen te komen (van den Broek & Gieles, 2018, p. 39). De formele infrastructuur wordt grotendeels bepaald door de culturele instellingen. Zij zetten zich in om het culturele leven mogelijk te maken. Hun programmering, aanbod en educatie staat idealiter in dienst van het garanderen van de *cultural capability*, zoals ook wordt geschetst door Wilson in bovenstaand citaat. De mogelijkheden om als liefhebber een vorm van cultuur te beoefenen in de vrije tijd vallen onder de informele culturele infrastructuur. Hierbij gaat het om amateurtheaterverenigingen, maar ook bijvoorbeeld bandjes. Hierbij kan het gaan om zowel beoefening als bekwaming (van den Broek & Gieles, 2018, p.74). In de praktijk ligt hier een uitdaging voor het huidige culturele veld. Er is een besef dat instellingen ook in dienst staan van het behouden van het culturele kapitaal van de dominante cultuur. Daarmee dreigen ze echter hun relevantie te verliezen. In Cultuur in de Kanteling (LKCA, 2016) werd al gesteld dat:

Duidelijk is dat een ruimere kijk op het culturele landschap nodig is, die recht doet aan de verschillen en aan de opkomende culturele ambities van de nieuwe Nederlanders. Dit betekent ook dat we het veld van de cultuureducatie en de cultuurparticipatie minder door de bril van de canonieke kunsten moeten bezien (p. 19).

Ook in de publicatie Cultureel Vermogen wordt gesteld dat er culturele barrières zijn, en dat deze dienen te worden verlaagd door arrangementen aan te bieden die aansluiten bij de authentieke drijfveren en de talenten van jonge mensen (Drion, 2018, p.7).

De Raad voor Cultuur noemt in de contouren van CultuurBestel 2021-2024 zeer nadrukkelijk dat het cultuurbeleid in Nederland “meerstemmig” moet zijn (Raad voor Cultuur, 2019, p.7). Zo komt, samen met de publicatie Cultureel Vermogen (Drion, 2018), naar voren dat de huidige uitdaging van de cultuursector - in programmering, aanbod en educatie – is om er voor álle bewoners van Nederland te zijn. Nederland wordt steeds meer divers en complexer, met als gevolg dat de manier waarop mensen betekenis geven steeds meer uiteenlopen. Om een meer divers publiek te bedienen adviseert de Raad voor Cultuur onder meer: “Het oprekken van de definitie van cultureel kapitaal (door onze kunstopvattingen te verruimen en te verbreden, en daarmee het gesubsidieerde aanbod).” (Raad voor Cultuur, 2019, p. 42).

Voor het bedienen van een meer divers publiek kunnen instellingen toewerken naar de in 2019 herziende Code Diversiteit en Inclusie (Bureau &MAES, 2019). Deze code roept instellingen op om in hun hele organisatie representatief en relevant te zijn voor alle Nederlanders en geeft inzicht in het werk dat verricht moet worden (Bureau &MAES,

2019). De doelstelling van deze code heeft grote overlap met de visie van de schrijvers van Cultureel Vermogen, namelijk dat alle jonge mensen in staat zijn actief deel te nemen aan het culturele leven (Drion, 2018, p.7).

De relevantie van het toewerken naar een inclusiever beleid wordt onderstreept in de contouren van de nieuwe Kunstenplan periode door de Raad voor Cultuur (2019), waarin de Code Diversiteit en Inclusie wordt aangehaald als leidraad voor een verandering in beleid. Er wordt gesteld dat een aansluitende programmering voor met name mensen met een niet-Westerse migratieachtergrond nog te summier is. Omdat deze groep steeds meer groeit, zeker in Amsterdam, waar onlangs de populatie met een niet-Westerse migratieachtergrond de 50% heeft gepasseerd (OIS, 2018, p. 80), wordt het steeds meer van belang deze groep te betrekken in het maken van programma's. Wanneer dit niet gebeurt, worden het museum en andere culturele instellingen uiteindelijk irrelevant voor de samenleving, omdat zij deze samenleving niet meer over de drempel zal krijgen (Tooby, 2006).

Culturele instellingen vormen dus een infrastructuur die ten dienste staat van het culturele leven. Er is de laatste jaren een proces van bewustwording ontstaan rond de vraag of culturele instellingen niet ten dienste staan van een kleine groep binnen de maatschappij. Culturele barrières kunnen een rol spelen, maar ook kan het zijn dat veel mensen zich niet in het beleid en het aanbod herkennen. Binnen dit onderzoek spelen culturele instellingen en de bovenstaande ontwikkelingen in die mate een rol, dat wij kijken naar hoe jongeren gebruik maken van zowel de formele als informele culturele infrastructuur in het vormgeven van hun culturele leven.

H2. Vraagstelling

2.1. PROBLEEM

Volgens de schrijvers van Cultureel Vermogen (Drion, 2018) kun je niet volwaardig deelnemen aan de samenleving als je niet over voldoende cultureel vermogen beschikt. Het organiseren van de beschikbaarheid van culturele vermogens voor alle jonge mensen is de belangrijkste opgave van cultuureducatie in de moderne, pluriforme samenleving (LKCA, z.j.). Wanneer echter wordt gesproken over 'de beschikbaarheid van culturele vermogens' en over een 'meerstemmige samenleving', vragen wij ons af wat dit in de praktijk betekent. Wanneer culturele vermogens tegen de achtergrond van *cultural democracy* worden bekeken, dan moet voorop staan wat van belang en betekenis is bij de jongeren zelf. Deze invalshoek wordt gemist in de huidige adviezen en onderzoeken. Wat is er bekend over de culturele uitingen, culturele infrastructuur en culturele betrokkenheid van jongeren? Hoe ervaren jongeren zelf de geconstateerde barrières?

2.2. ONDERZOEKSVRAAG

Naar aanleiding van bovenstaand probleem is de onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe geven mbo-studenten, studerend in Amsterdam, vorm aan hun culturele leven?

Om deze vraag te beantwoorden, zijn drie deelvragen opgesteld:

1. Hoe en aan welke domeinen van cultuur, zoals omschreven door Van den Broek en Gieles in 2018, nemen deze mbo-studenten deel?
2. Wat benoemen mbo-studenten als belangrijk en waardevol, in relatie tot het vormgeven van hun culturele leven?
3. Wat zeggen de ervaringen van deze mbo-studenten over de bouwstenen van het cultureel vermogen, zoals opgesteld door Drion (2018)?

Het doel van het onderzoek is een bijdrage aan:

- Inzicht in het cultureel vermogen van jongeren in de praktijk;
- Kennis over welke barrières jongeren al dan niet ervaren bij het vormgeven van hun culturele leven;
- Het oprekken van het begrip cultureel kapitaal, waartoe de Raad van Cultuur heeft opgeroepen, vanuit de informatie die de door ons onderzochte praktijk oplevert.

H3. Methode van onderzoek

3.1. ONDERZOEKSTYPE & ONDERZOEKSOPZET

Dit onderzoek wil inzicht bieden in het culturele leven van jongeren, studierend aan een mbo-instelling in Amsterdam. Hiertoe is vanuit een interpretatief paradigma een kwalitatief, interpretatief onderzoek opgezet, waarin de jongeren subjectieve informatie geven over hun culturele leven, over al dan niet ervaren barrières en over wat voor hen belangrijk en betekenisvol is.

Het onderzoek vond plaats van half april tot begin mei 2020 in de vorm van een workshopserie, gegeven aan een ROC in Amsterdam Buitenveldert. De workshop (zie Bijlage – ii) vond plaats binnen de lesuren voor het vak Burgerschap en duurt twee keer zestig minuten. De workshop is zo opgezet dat de studenten via diverse opdrachten en daaruit voortkomende groepsgesprekken worden uitgedaagd om hun culturele leven te delen. Het eerste uur van de workshop begint met een voorstelronde, waarbij alle studenten en de onderzoekers zich voorstellen aan de hand van een voorwerp dat zij associeerden met cultuur. Vervolgens wordt een Mentimeter ingezet om een groepsgesprek te hebben rond de woorden ‘cultuur’ en ‘cultureel vermogen’. Het eerste deel van de workshop werd afgesloten met het geven van de foto-opdracht.

In het tweede uur van de workshopserie, dat een week later plaatsvond, werd aan de hand van de aangeleverde foto's in een groepsgesprek dieper ingegaan op wat naar voren wordt gebracht rond de thema's cultuur en cultureel leven. Deze workshop wordt afgesloten met het afnemen van een online-vragenlijst.

Daarnaast zijn na afloop van de workshop interviews gehouden met vier studenten. In juni 2020 wordt het onderzoek gedeeld met de deelnemers.

3.2. ONDERZOEKSGROEP & STEEKPROEFTREKKING

Dit onderzoek vond plaats in twee klassen aan het mbo, richting Zorg van een ROC in Amsterdam. De onderzoeksgroep bestaat uit een groep van 21 vrouwelijke mbo-studenten, studierend in Amsterdam aan de opleiding Verpleegkunde of Zorg, met een leeftijd tussen de zestien en 22 jaar.

Jongeren die hebben gestudeerd aan het mbo, blijken uit diverse studies later in hun leven niet of weinig zullen deelnemen aan de gecanoniseerde cultuurinstellingen (Van Eijk & Bisschop Boele, 2018; Van den Broek & Gieles, 2018). Er zou een “voorspeller van cultuurbezoek” (Van Eijk & Bisschop Boele, 2018, p. 13) te vinden zijn in het niveau van opleiding. “Mbo-studenten krijgen kunst en cultuur minder vaak mee van hun ouders of een sociaal netwerk, dan hun leeftijdgenoten in het voortgezet onderwijs.” (Braam, 2019).

De grote groep mbo-studenten wordt gekenmerkt door een zeer diverse samenstelling. Per jaar worden ruim 500.000 jongeren opgeleid in één van de ruim 700 vakken en beroepen in allerlei sectoren (MBO Raad, 2019). Binnen deze diverse groep is bewust gekozen voor studenten aan een niet-creatieve opleiding. Bij de opleiding Zorg aan een ROC in Amsterdam kon dit onderzoek plaatsvinden binnen het vak burgerschap. Voor de studenten bood dit onderzoek een bijdrage aan hun curriculum, daar het onderwerp invulling gaf aan de sociaal-maatschappelijke dimensie van burgerschap (MBO Raad & OCW, p. 7).

In haar Kunstenplan (2019) merkt de gemeente Amsterdam de wijken Noord, Zuidoost en Nieuw-West aan als gebieden waar het cultureel aanbod nog beperkt is. Het ROC waar dit onderzoek plaats heeft gevonden, is gevestigd in Amsterdam Buitenveldert. Het merendeel van de studenten woont echter in Amsterdam Zuidoost.

Aldus is de keuze voor deze onderzoekspopulatie en -locatie gebaseerd op literatuur: een groep waar mogelijk praktische, sociaaleconomische en culturele barrières een rol spelen.

3.3. INSTRUMENTEN

Om dit onderzoek uit te voeren, zijn diverse onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Met deze afwisseling aan instrumenten hebben we triangulatie beoogd: een zo eerlijk mogelijk beeld scheppen van de cultuurbeoefening van onze onderzoeksgroep. Meerdere instrumenten kunnen bijdragen aan de betrouwbaarheid van de data en ook meerdere elementen opleveren, dan vanuit één enkel instrument (Boeije, 2016).

Instrument	Opbrengst
Interview- en gespreksleidraad (topiclijst)	Kwalitatieve data invulling culturele leven
Mentimeters	Kwalitatieve data, associaties
Photovoice-opdracht	Subjectieve visuele data
Postcode van ingeleverd beeldmateriaal van fotografieopdracht	Culturele kaart van het culturele leven mbo-studenten, studerend in Amsterdam
Vragenlijst 'mijn culturele leven'	Kwalitatieve data invulling culturele leven

Tabel 1: Overzicht van instrumenten en beoogde opbrengst

3.3.1 Interview- en gespreksleidraad (topiclijst)

Gedurende de workshops wordt bij de groeps gesprekken een semigestructureerde aanpak (Boeije, 2016, p. 79) ingezet: noemen de studenten zaken van de topic-lijst (Bijlage – v), bestaande uit de tien domeinen van cultureel leven (van den Broek & Gieles, 2018) en de verschillende manieren van leren (Haanstra, 2008), dan wordt er doorgevraagd. Voor de

richting van de groepsgesprekken is de input van de studenten leidend. In de tweede bijeenkomst worden, als de gelegenheid in het gesprek zich voordoet, gerichter vragen gesteld naar het bezoeken van culturele instellingen, in hoeverre instellingen een onderdeel uitmaken van hun culturele leven en wat hun mening over de instellingen die ter sprake komen is.

Naar aanleiding van de bijdrage tijdens de lessen, de aanwezigheid en de ingeleverde opdrachten, worden studenten geselecteerd om te benaderden voor een interview van een half uur. Daarbij wordt gezocht naar een zo groot mogelijke diversiteit aan geïnterviewden. Ook deze interviews zijn semigestructureerd en verlopen aan de hand van de hierboven benoemde topic-lijst. Bij aanvang van het gesprek werd foto-elicitering ingezet: de foto's van de studenten werden waar mogelijk als prikkel ingezet bij de start van het interview (Leavy, 2018). Daarnaast wordt ingehaakt op de persoonlijke informatie die al in de groepsgesprekken geboden was.

3.3.2. Mentimeter

In de workshop wordt de Mentimeter³ ingezet, om de eerste associaties met de woorden cultuur en cultureel leven te inventariseren. Tevens wordt de opbrengst gebruikt als aanleiding om een gesprek te starten over het culturele leven van de studenten. De vraag 'Wat is cultuur' wordt via de Mentimeter gesteld. De opbrengsten worden besproken in een open groepsgesprek. Op dezelfde wijze wordt de vraag 'Waar denk je aan bij de woorden 'cultureel leven'?' behandeld. Voor de Mentimeter is gekozen als instrument, omdat het een laagdrempelige manier is om alle deelnemers een gelijke kans te bieden in de opstart van een gesprek.

3.3.3. Photovoice-opdracht

Voor veel jongeren is fotografie en video een welbekende manier om vast te leggen wat hen bezighoudt. In dit onderzoek wordt hierop aangesloten door fotografie middels een opdracht (zie Bijlage – iii) in te zetten als instrument, een zogenaamde *photovoice*. De studenten wordt gevraagd om via drie foto's hun eigen cultureel leven in beeld te brengen (Scheepmaker, 2016). De foto's worden gemaakt in de week tussen de twee workshopdelen en zullen dienen voor foto-elicitering: de beelden worden ingezet bij de groepsgesprekken in het tweede deel van de workshop en in de interviews als ingang en houvast tijdens het gesprek (Leavy, 2018).

³ Mentimeter is een interactieve online tool om input van een groep te verzamelen en direct inzichtelijk op het scherm te krijgen. Zie www.mentimeter.com

Om inzicht te krijgen in waar het culturele leven van de jongeren zich afspeelt, wordt gevraagd om bij de foto's ook een postcode aan te leveren. Deze postcodes worden in kaart gebracht via Padlet⁴ en maken zo zichtbaar waar het culturele leven zich afspeelt.

3.3.4. Vragenlijst 'mijn culturele leven'

De tweede workshop wordt afgesloten met een vragenlijst. Alle aanwezige studenten wordt gevraagd om een viertal vragen te beantwoorden over hun culturele leven:

1. Als je overal naartoe zou kunnen, alles zou kunnen bezoeken, overal aan zou kunnen deelnemen... Wat zou je dan doen? Probeer specifiek te zijn.
2. Hoe ziet jouw ideale zaterdag eruit?
3. Je hebt je ideale culturele leven beschreven. Komt dat overeen met hoe je leven eruitziet? Zo ja, wat helpt jou om dit mogelijk te maken?
4. Wat houdt je tegen om je ideale culturele leven te leiden?

De studenten vullen de vragen in via een Google formulier. Zo kregen de studenten die tot dan toe nog niet aan het woord waren geweest alsnog de kans om een anoniem antwoord te geven.

3.4. IMPACT EN WIJZIGINGEN DOOR COVID-19-CRISIS

Vlak voordat het onderzoek van start zou gaan, brak de coronacrisis uit en werden verregaande maatregelen van kracht, die van invloed zijn op de opzet en uitvoering van dit onderzoek. Dit heeft geleid tot een aantal wijzigingen in onze dataverzameling.

Allereerst vond de workshop online plaats via het platform Jitsi, in plaats van live. Door de crisis en de online leeromgeving, was de opkomst lager en minder consistent dan verwacht. Veel studenten die een bijdrage leverden in de eerste les, waren er in de tweede les niet bij, of hadden de *photovoice*-opdracht niet ingeleverd, of juist alleen die opdracht gedaan. Het daadwerkelijke verloop van de deelnemers was als volgt:

Woensdaggroep: 15 studenten in totaal

Woensdag workshop 1: 11 studenten (van de 15)

Woensdag workshop 2: 7 studenten (van de 15)

Donderdaggroep: 12 studenten in totaal

Donderdag workshop 1: 10 studenten (van de 12)

Donderdag workshop 2: 7 studenten (van de 12)

Totaal aantal studenten: 27

Vragenlijst ingevuld: 12 studenten (van de 27)

Foto-opdracht gedaan: 12 studenten (van de 27)

⁴ Padlet maakt het mogelijk interactief een 'wall' of prikbord te maken waarop iedereen wat kan prikken. Zie www.padlet.com

Zes afspraken voor interviews

Interviews: 4 studenten (van de 6)

Door de lockdown moest de *photovoice*-opdracht worden aangepast en de studenten moesten de opdracht vanuit huis doen. Om die reden is de opdracht aangepast en werd de studenten gevraagd om in huis met (eventueel) voorwerpen van thuis laten vertellen hoe hun culturele leven eruitziet. Desalniettemin denken we met de verzamelde data een goede inkijk te kunnen geven in het culturele leven van deze jongeren.

3.5. ETHISCHE OVERWEGINGEN

Voorafgaand aan het onderzoek hebben we toestemming van de school gevraagd via de docenten waar we mee samenwerkten. Aan het begin van de workshops is nadrukkelijk toestemming gevraagd om de bijeenkomsten op te mogen nemen voor onderzoeksdoeleinden. Daarbij is de garantie voor anonimiteit afgegeven. Ook bij de *photovoice*-opdracht is toegelicht dat de foto's voor intern gebruik waren en dat voor extern gebruik de studenten expliciet toestemming moeten geven. De studenten die individueel zijn geïnterviewd, hebben bij aanvang uitleg gekregen over wat met hun data gebeurt, zij (of hun ouders als de student minderjarig was) hebben *on the record* toestemming gegeven. Alle geïnterviewden kregen via de mail ook nog de consentbrief (Bijlage - i) met informatie toegestuurd, waarbij nadrukkelijk is uitgelegd dat zij terug mochten komen op hun deelname.

Het onderzoek moest door de Covid-19-crisis online plaatsvinden. De opleiding werkt met Teams, echter, daarbij konden destijds slechts 4 deelnemers aan het gesprek tegelijk in beeld zijn. Omdat het onderzoek ook over persoonlijke zaken gaat en het wenselijk is om de deelnemers (ook zij die stil zijn) te kunnen zien, is gezocht naar een ander platform waar alle deelnemers in beeld zijn. Daartoe is gekozen voor het platform Jitsi, dat goede privacy-afspraken heeft.

3.6. DATA-ANALYSE

Om de opgebrachte data te kunnen analyseren, is gekozen voor de methode van inductief coderen, waarbij gebruik wordt gemaakt van de stappen open coderen, axiaal coderen en selectief coderen (Boeije, 2016). Deze methode sluit aan bij het democratische doel van dit onderzoek om de invulling van jongeren van hun culturele leven inzichtelijk te maken en hun input daarbij de ruimte te geven.

Om te beginnen zijn alle opnames van de workshops en de interviews zijn door de onderzoekers getranscribeerd. In de transcriptie werden de studenten geanonimiseerd aangegeven met een letter en een cijfer (student nummer 10 van de woensdaggroep werd W10 en student nummer 3 van de donderdaggroep werd D3). Aan alle uitspraken en teksten is de studentcode gekoppeld. Dit was van belang om het aandeel van de input in

de data te kunnen wegen, indien er bijvoorbeeld 23 uitspraken zijn gedaan over financiën, waarvan er twintig door W3 zijn gedaan, dan wordt dat meegewogen in de data-analyse. Af en toe konden in het transcriptie-proces de student niet achterhaald worden, dan werd het cijfer vervangen door een x.

Deze transcripties zijn allereerst open gecodeerd. Daarbij hebben de onderzoekers de teksten allebei doorlopen en ook kritisch elkaars codes bekeken en besproken. Ook de onderschriften van de *photovoice*-opdracht en de antwoorden van de vragenlijst zijn meegenomen in de codering. Deze codes zijn in Excell verzameld in een codeboek. Daarbij zijn, met het oog op triangulatie, de data met codering van de verschillende instrumenten zowel gescheiden als in een gezamenlijk bestand bewaard. Vanuit dit codeboek werd nogmaals naar de data gekeken en heeft axiaal coderen plaatsgevonden, er kwam verzadiging en orde in de codes en categorieën werden zichtbaar. In de laatste fase van selectief coderen ontstonden de kernbegrippen Leven, Participatie en Waardevol. Dit alles is inzichtelijk gemaakt in de codeboom (zie Bijlage – vi). Voor het beantwoorden van de deelvragen kon gebruik worden gemaakt van de opgekomen categorieën: voor deelvraag 1 is voornamelijk data uit kernbegrip Participatie gebruikt, voor deelvraag 2 uit kernbegrip Waardevol en voor deelvraag 3 uit kernbegrip Leven.

De postcodes, aangeleverd bij de *photovoice*-opdracht, hebben we niet meegenomen in de data-analyse, aangezien deze door de covid-19-lockdown geen bruikbare waarde hadden voor dit onderzoek.

H4. Bevindingen

Vanuit de data-analyse worden de deelvragen beantwoord. Zodoende wordt er een beeld geschetst van het culturele leven van mbo-studenten, studerend in Amsterdam.

4.1. DEELVRAAG 1

Hoe en aan welke domeinen van cultuur nemen deze mbo-studenten deel?

In de gesprekken met de studenten komen diverse vormen van culturele uitingen, culturele infrastructuur en culturele betrokkenheid naar voren. Er is geluisterd naar welke domeinen, zoals beschreven door Van den Broek en Gieles (2018) binnen de dimensies kunst, ontwerp en erfgoed ter sprake kwamen, waarbij is gekozen voor een brede opvatting: zowel gecanoniseerde als populaire cultuur, professionele en amateuristische uitingen. Daarbij is onderscheidt gemaakt tussen het bezoeken en doen van culturele uitingen en het ontwikkelen van vaardigheden om deel te nemen aan de diverse domeinen.

4.1.1. Het bezoeken en doen van culturele uitingen

Wat er uit de data naar voren komt, is ondergebracht in de verschillende domeinen (zie Tabel 2. Culturele uitingen in domeinen Cultureel leven). Binnen de dimensie kunst maken Van den Broek en Gieles (2018) onderscheid tussen beeldende kunst, literatuur, film- en videokunst en podiumkunst. De studenten noemen dat zij wel eens tekenen of schilderen en een aantal is actief bezig met fotografie. Ook worden kunstmusea genoemd, waarover wordt uitgeweid in 4.1.2. Musea. Lezen als activiteit in de vrije tijd wordt een enkele keer genoemd. Verder vertellen een aantal studenten dat zij wel schrijven, bijvoorbeeld in een dagboek, maar ook liedteksten en verhalen. Met het gezin of alleen films kijken of een bezoek aan de bioscoop zijn gangbaar. Verder wordt het kijken naar Netflix en YouTube als vorm van ontspanning breed gedeeld: “Om te ontspannen kijk ik Netflix in bed” (student D9, 16 jaar). Een aantal studenten vertelt over het maken van muziek en zingen. Eén student wil wel op dansles, maar doet dat niet. Er is interesse voor dansvoorstellingen. Verder gaan er twee deelnemers wel eens naar een theatervoorstelling. Ook wordt er gespaard voor concertkaartjes.

In de gesprekken wordt door drie studenten genoemd dat zij plezier hebben in het decoreren van hun kamer of het bezig zijn met de inrichting. Dit valt onder het domein Design. De andere domeinen binnen de dimensie Ontwerp, architectuur en digitaal design, zijn niet ter sprake gekomen.

De dimensie Erfgoed behelst roerend, onroerend en immaterieel erfgoed. Roerend erfgoed komt niet aan bod in de gesprekken. Onroerend erfgoed wel, dan voornamelijk het bezoek aan kastelen en openluchtmusea. Ook het bezoek aan concentratiekampen en het Anne Frank Huis wordt genoemd. Immaterieel erfgoed als *Dia di Bandera* en *Dia di Rincon* komt ter sprake en een meer algemene interesse in ‘andere culturen’ en geschiedenis.

Nu ik wat ouder ben doe je niet meer alle spelletjes, maar je hebt daar [in openluchtmusea, MvdE] mensen die oprecht daar ‘*in character*’ zijn. En je hebt ook een oprecht gesprek met die mensen over die geschiedenis en die weten ook oprecht waar ze het over hebben. Dus dat vind ik wel leuk. (Student W6, 17 jaar)

Dimensie	Domein	Studenten
Kunst	Beeldende kunst	Tekenen, schilderen, fotografie, musea
	Literatuur	Lezen, schrijven
	Film/Videokunst	Films, bioscoop, Netflix, Youtube
	Podiumkunst	Muziek, zang, dans, theater, concert
Ontwerp	Architectuur	
	Design	Kamer decoreren
	Digitale cultuur	
Erfgoed	Roerend erfgoed	
	Onroerend erfgoed	Kastelen, concentratiekampen en gedenkplaatsen
	Immaterieel erfgoed	Dia di Bandera, Dia di Rincon, geschiedenis, ‘andere culturen’

Tabel 2. Culturele uitingen in domeinen Cultureel leven

4.1.2. Musea

Zowel in de groepsgesprekken als in de interviews komen musea ter sprake. Van de studenten die zich uitlaten over kunstmusea, is één student positief. Helaas heeft ze nu geen ‘pasje’ meer, zoals op het voortgezet onderwijs, dus nu gaat ze niet meer. Zeven studenten vertellen dat ze vroeger met hun ouders nog wel eens naar een kunstmuseum gingen, maar nu niet meer. Het interesseert ze niet meer. Daarvan geeft één student expliciet aan dat het publiek in musea een rol speelt in haar keuze niet naar musea te gaan.

Kunst is gewoon niet zo mijn ding. Ik vind het maar een beetje zweefteverig en ik ben niet zo’n typetje. Wat wel heel grappig is, ik vind die schilderijen heel mooi, en die ik vind het ook mooi om het huis te decoreren met strakke schilderijen en ik kan ook naar Bach luisteren, maar als ik nu naar een museum moet, nou. Volgens mij, al geef je me een prijs, ga ik er niet heen. (Student W1, 16 jaar)

Student W6, 17 jaar, vertelt:

En voor de rest gaan we ook gewoon naar kastelen. Vooral dat soort dingen, niet echt musea met schilderijen, vooral openluchtmusea, kastelen omdat we dat allebei gewoon heel leuk en interessant vinden en dan is het gewoon een gezellige dag.

Hoewel er over het algemeen niet zo positief wordt gesproken over kunstmusea, zijn andere musea wel interessant. Zo zijn de studenten positief over musea als het Tropenmuseum en het Zuiderzeemuseum. Ook geven meerdere studenten aan op vakantie naar musea 'van daar' te gaan. Op deze bezoeken aan musea na, is de gecanoniseerde cultuur bijna niet aanwezig in het bezoeken en doen van culturele uitingen.

4.1.3. Ontwikkelen van cultureel leven

Nu veronderstelt het doen van culturele uitingen bepaalde vaardigheden. Deze kunnen onder meer worden verworven door formeel, informeel en non-formeel leren (Haanstra, 2008). In de antwoorden ligt de nadruk op vrijetijdsbesteding; formeel leren komt weinig ter sprake. Non-formeel leren wordt door één student benoemd: zij volgt pianoles en zingt bij een kerkkoor. Een andere student geeft aan wel op dansles te willen. Op de suggestie in het groeps gesprek om lessen te volgen bij een cultureel centrum, wordt er ronduit afwijzend gereageerd.

Buiten de educatieve arrangementen vindt bij de deelnemers wel veel informeel leren plaats. Muziekinstrumenten leren bespelen, tekenen, fotografie; daarvoor wordt gebruikgemaakt van informatie op internet zoals instructies op YouTube. Student D4 van 16 jaar vertelt: "Ukelele leer ik mijzelf aan en gitaar ook. [...] meestal zoek ik de akkoorden op en dan met de vingerzettingen erbij en ja, leer ik ze op die manier." Een andere student zegt over haar fotografie: "Ik heb ook wel veel op internet opgezocht en op YouTube en kijk daar een beetje naar dingen. [...] Ik denk dat ik ook, door zelf gewoon een beetje, ja gewoon te oefenen." (Student W3, 17 jaar).

Inspiratie wordt gezocht op Pinterest en Instagram. Zo wordt gezegd door student D10 (20 jaar): "Fotografie vind ik ook wel leuk. [Instagram en] Pinterest is ook wel handig. Voor ideeën bijvoorbeeld, om foto's te maken."

Dat informeel leren van de drie genoemde vormen van leren het meest aanwezig is, komt overeen met beschreven trends dat cultuurparticipatie afneemt, terwijl mediagebruik en het leren via sociale media toeneemt (Van Eijk & Bisschop Boele, 2018). Noemenswaardig is hoe natuurlijk het voor de studenten is om op deze manier informatie, vaardigheden en kennis te verwerven. Non-formeel leren, zoals via een buurthuis of cultureel centrum, lijkt voor de meesten verder af te staan.

4.1.4. Conclusie deelvraag 1

Uit de bevindingen komt naar voren dat de studenten overwegend actief zijn in de dimensies kunst en erfgoed. Het zelf doen van culturele uitingen heeft een groter aandeel bij de dimensie kunst, waar het bij erfgoed voornamelijk gaat om bezoeken. Daarbij speelt, op de musea die erfgoed betreffen na, de gecanoniseerde cultuur nauwelijks een rol. Zelf ontwikkelen de studenten culturele vaardigheden voornamelijk via informeel leren, wat gaat via het internet en via YouTube, Pinterest en Instagram. Van de formele culturele infrastructuur wordt kortom weinig gebruik gemaakt en van de informele culturele infrastructuur ook weinig.

4.2. DEELVRAAG 2

Wat benoemen mbo-studenten als belangrijk en waardevol, in relatie tot het vormgeven van hun culturele leven?

De culturele uitingen zoals beschreven bij de eerste deelvraag, hebben alles te maken met cultuur als een manier waarop mensen betekenis geven aan hun leven en het verhaal dat mensen elkaar vertellen over zichzelf (Nanda & Warmas, 2002). Middels culturele uitingen drukken mensen uit wat voor hen waardevol en belangrijk is. Bourdieu koppelt hier vervolgens aan dat wat in de dominante cultuur in een samenleving als belangrijk en waardevol wordt gezien, de waarde van het cultureel kapitaal bepaalt (Bourdieu & Passeron, geciteerd in Rios-Aguilar et al., 2011). Om dit begrip 'cultureel kapitaal' op te kunnen rekken, zoals ook de Raad voor Cultuur (2019) oproept, is het goed om te kijken wat voor deze jongeren belangrijk en waardevol is. Maar ook als invalshoek voor *cultural democracy* is het goed te kijken naar wat belangrijk is, waar de interesse ligt en wat plezier geeft in het culturele leven van deze jongeren. Zijn er belemmeringen om dit leven vorm te geven, zoals de jongeren dat zouden willen?

4.2.1. Belangrijk, interesse en plezier

Wanneer gekeken wordt naar wat tijdens de groepsgesprekken en interviews gezegd wordt en naar de teksten bij de foto's, dan komt het volgende naar boven: van de 29 antwoorden waarin het woord 'belangrijk' voorkomt of waarbij nadrukkelijk een belangrijke waarde van de deelnemer wordt benoemd, gaan er acht over familie en zeven over geloof en geloofsrituelen. "Geloof is voor mij heel belangrijk. Dit is mijn gebedsruimte (mijn kamer). Mijn favoriete plek in mijn huis. Hier bid ik vijf keer per dag, lees ik koran, doe ik smeekgebeden en dhikr." (Student W10, 17 jaar). Daarnaast wordt drie keer genoemd dat het belangrijk is om kennis te hebben over hoe de wereld en culturen in elkaar zitten.

Andere culturen, culturele achtergrond en geschiedenis worden meermaals als 'interessant' benoemd. "Voor al andere culturen vind ik heel interessant. Hoe dat gaat bij andere mensen thuis ja gewoon, ja dat soort dingen." (Student D4, 16 jaar).

Vaak wordt het woord 'leuk' gebruikt bij het omschrijven wat de studenten in hun vrije tijd doen, 'leuke dingen doen' 'iets leuks doen', maar ook op andere manieren verwoorden de deelnemers waar zij plezier aan beleven. 'Leuk' komt vaak voor in combinatie met familie, vrienden, reizen, shoppen, eten en drinken.

Maar mij lijkt het dan ook wel leuk om ook gewoon het land te zien, want het is heel mooi daar. Dus ja, ik wil gewoon reizen, dat vind ik dan wel leuk. En Amerika is dan wel iets waar wat zeg maar bovenaan staat. (Student D4, 16 jaar)

In de categorie 'iets maken' wordt genoemd: tekenen, mandala's kleuren, kamer decoreren, muziek maken en fotografie.

Als gekeken wordt naar alle data, wordt de vrijetijd ook besteed aan natuur, sport, uitgaan, sociale media, Netflix, bioscoop, terrasje pakken, muziek maken, fotografie, zingen, tekenen, wandelen, uitjes, feesten. En dan is met wie je iets doet, belangrijker dan wat je doet: "Om het gezelschap, zeg maar. Of familie, of vriendinnen van mij, daar gaat het echt om." (Student W10, 16 jaar).



Afbeelding 3, "Dit is een fotolijst met allemaal bonnetjes, bus- en treinkaartjes, servetten en nog veel meer herinneringen die ik heb meegemaakt. Die ik bewaard heb. Zoals een bon van de bioscoop of een buskaartje naar het Amstelpark. Dit is iets waar ik trots op ben." (Student W10, 16 jaar) Foto gebruikt met toestemming van student.

Twee studenten vertellen dat ze heel soms naar een voorstelling gaan. Daarover zegt student Wx: "Het is niet dat ik zelf ervoor kies om naar een theater te gaan. Ik heb er

gewoon niks mee. Maar als je met al je vrienden bent, kan het uiteindelijk toch nog heel gezellig worden.”. In de gesprekken over wat belangrijk is voor deze studenten speelt de gecanoniseerde cultuur nauwelijks rol. Populaire cultuur speelt daarentegen een grotere rol, maar centraal staat met wie je iets onderneemt, zoals familie of vrienden.

4.2.2. Vrijetijd: Idealen en belemmeringen

Vanuit de invalshoek wat belangrijk voor de jongeren is, is ook gevraagd naar wat de ideale vormgeving van hun vrijetijd is. Op de vraag: ‘Als je overal naar toe zou kunnen, alles zou kunnen bezoeken, overal aan zou kunnen deelnemen... Wat zou je dan doen?’ gaf tien van de twaalf respondenten een antwoord waarin ‘reizen’ werd genoemd. Van stedentrips en familiebezoek tot wonen en werken in het buitenland. Een ‘ideale zaterdag’ (de tweede vraag) wordt vooral gevuld met vrienden (acht van de twaalf antwoorden). Op de plaats daarna komt sport en familie, en ook het huishouden wordt genoemd.

Drion (2018) noemt praktische, sociaaleconomische en culturele barrières als belemmerend voor het ontwikkelen van cultureel vermogen. De helft van de respondenten geeft aan tevreden te zijn met wat nu hun mogelijkheden ten opzichte van hun idealen zijn. Als belemmerend wordt ‘geld’ het meest genoemd (zeven van de twaalf antwoorden). Ook spelen verplichtingen als school en autorijlessen een rol. Eén respondent gaf aan zich belemmerd te voelen door “discriminatie en haat richting de islam en de levenswijze van ons” (student W10, 16 jaar). Gezien de omstandigheden wordt de huidige coronacrisis ook genoemd als belemmerende factor.

Het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt, is dat bijna alle respondenten het besef hebben dat ze moeten sparen om iets te kunnen doen. Ze sparen voor reizen, concertkaartjes, rijlessen, paardrijden of voor als je op jezelf gaat wonen. Voor concertkaartjes wordt zelf gespaard, bij uitjes met familie naar musea of op vakantie met familie is niet gesteld dat respondenten zelf moesten betalen. Tweemaal wordt aangegeven dat thuis te weinig geld is om zomaar weg te gaan of op vakantie te gaan. Daar staat tegenover dat sommige respondenten al behoorlijk bereisd zijn. De financiële achtergrond en draagkracht van de (familie van de) respondenten loopt, voor zover dat te beoordelen viel, sterk uiteen.

Eén respondent vertelt dat ze eerder een museumpasje had, waardoor ze naar het museum kon. Nu ze die niet meer heeft, gaat ze niet meer. Een ander noemde dat overal waar je in Nederland naar toe wilt gaan, je geld moet betalen. Weer een andere respondent stelde dat een museum niet zo duur is “maar als je er graag naartoe wilt, kan je ervoor sparen natuurlijk. Ik spaar liever voor een tas dan voor een museum.” (Student W1, 16 jaar)

4.2.3. Conclusie deelvraag 2

Voor deze mbo-studenten zijn familie, geloof en vrienden belangrijk. Verder is er een gedeelde interesse in andere culturen. Op dat vlak wil men nog wel een museum bezoeken. Er komt uit de gesprekken een breed scala aan 'leuke dingen' naar voren die in de vrijetijd worden ondernomen. Dit zijn veelal sociale activiteiten, zoals met vrienden op stap. Met wie je iets doet, is belangrijker dan wat je doet. Een groot deel van de groep droomt van reizen. Als grootste belemmering om te doen wat je wilt, wordt geld genoemd. Als we luisteren naar wat belangrijk is, wat deze groep interessant vindt en waar plezier aan wordt beleefd, komt naar voren dat formeel georganiseerde cultuur bijna geen rol speelt.

4.3. DEELVRAAG 3

Wat zeggen de ervaringen van deze mbo-studenten over de bouwstenen van het cultureel vermogen, zoals opgesteld door Drion (2018)?

4.3.1. Studenten over cultuur

Bij aanvang van de eerste workshop is alle participanten gevraagd om zich voor te stellen met een voorwerp dat zij associeerden met het woord 'cultuur'. Daarbij werd het vaakst (negen van de twintig keer) een voorwerp getoond, dat te maken had met culturele afkomst. Ook in het verloop van de groepsgesprekken en in de andere data komt afkomst naar voren als een belangrijk deel van het leven van veel van de studenten. De wortels van meer dan de helft (twaalf van de 22) van onze deelnemers liggen deels in Marokko, Turkije, Curaçao, Bonaire, Aruba, Ghana, Dominicaanse Republiek, Suriname of Indonesië. Ook een Volendamse benadrukt haar afkomst, als belangrijk onderdeel van haar identiteit. In de gesprekken komt naar voren dat de afkomst en de gemeenschap waartoe de studenten behoren overeenkomen. "Ik [heb] een foto in een Ghanese outfit. Het hoort gewoon bij ons." (Student W2, 18 jaar.) Een andere student laat een kookboek zien:

Eigenlijk dacht ik aan eten toen ik dacht aan cultuur, dus ik heb even een kookboek gepakt. Mijn vader is Indonesisch, dus mijn moeder kookt heel veel Indonesisch eten. En ik denk dat dat een groot onderdeel is van de Indonesische cultuur en ook het samenzijn met familie en het samen eten. (Student W3, 17 jaar)

Van vijf studenten komt in voorwerpen, foto's en verhalen naar voren dat religie en hun geloofsgemeenschap een grote plek in hun leven innemen.

Bij de vragen 'Wat is cultuur?' en 'Waar denk je aan bij de woorden 'cultureel leven'?' komen veel verschillende associaties met cultuur op gang, zoals te zien in Tabel 2.



Tabel 3. Uitkomsten Mentimeters

4.3.2. Bouwstenen van Drion (2018)

In de groepsgesprekken, waarin wordt doorgepraat over de antwoorden in de Mentimeters van Tabel 3 en in andere delen van de gesprekken worden meerdere uitspraken gedaan die wijzen op cultureel bewustzijn. Onder cultureel bewustzijn worden “alle vormen van reflectie op cultuur” (van Heusden, 2010, p. 17) verstaan.

Drion noemt in *Cultureel Vermogen* (2018) vier bouwstenen voor cultureel vermogen. Kennis van cultuur en cultureel bewustzijn is één van de bouwstenen. Daarnaast is het nodig om culturele verschillen en patronen te kunnen ervaren en daar speels mee om kunnen gaan. Veel uitspraken van de deelnemers wijzen op kennis van de eigen cultuur en gewoontes, van verschillen en overeenkomsten met andere culturen. Zo vertelt student W5 bij het object waarmee ze zich voorstelt: “Dit is een doek, het heet een Pani. Dit draag ik gewoon elke dag thuis als ik gebaad ben of als ik aan het ontbijten ben. Veel Surinamers dragen het ook, heel veel. Groot, klein, iedereen.”

Er ontsponnen ook gesprekken waarbij de studenten onderling gingen uitwisselen. Student Dx: “Ja in onze cultuur mag je niet fluiten na zes uur ofzo, dan haal je boze dingen over je heen, boze dingen in je huis. Na twaalf uur met je rug naar binnen ook ja [instemmend door elkaar praten]”. Student D2: “[Dat is bij] allemaal verschillende culturen, want ook in de Surinaamse cultuur, maar ook gewoon in de Spaanse [...] culturen heb je

dat.”. In deze gesprekken nam geloof een vanzelfsprekende plek in binnen cultuur. “Verschillende soorten geloven hebben verschillende soorten culturen. Moslims die mogen bijvoorbeeld geen varkensvlees eten, dus dat zit niet in hun cultuur. Surinamers eten dat wel. Die maken verschillende soorten dingen met varkensvlees, bijvoorbeeld varkensstaart en dat soort dingen.” Ook is er op dat punt een zekere sensitiviteit, Student W1 (16 jaar) vertelde over haar stage:

Ik liep [stage] op kleinschalig wonen, bijna iedereen geloofde wel en je merkte wel dat het anders was. Ze hebben meer vrede ermee dat ze daar zitten, want het is het lot van God en met eten, en bidden, ze hebben een beetje andere gewoontes dan mensen die niet gelovig zijn.

Deze twee bouwstenen van cultureel vermogen lijken dus aanwezig in de groep, waarbij opvalt dat de uitspraken waaruit dit cultureel bewustzijn naar voren komt, bijna allemaal worden gedaan door studenten met een achtergrond die (deels) niet overeenkomt met de dominante cultuur in Nederland.

Een andere bouwsteen die Drion (2018) noemt, is, kort gezegd, het eigen maken van vormtalen, waarbij het zowel gaat over expressie als vaardigheden. Zes van de 22 studenten vertellen dat zij wel eens tekenen, kleuren, schilderen en fotograferen. Dit doen zij veelal voor hun plezier en het zich eigen maken gaat voornamelijk via informeel leren. Een student is, behalve informeel, ook non-formeel met muziek bezig. Deze bouwsteen lijkt minder aanwezig te zijn bij de deelnemers.

Tenslotte noemt Drion (2018) nog als bouwsteen het “kunnen deelnemen aan het culturele leven en samen met anderen de culturele omgeving actief vormgeven” (*cultural democracy*) (p. 11). Om deel te nemen dient men in staat te zijn (dus vaardig zijn) en in staat gesteld zijn (dus de kans krijgen). Bezitten de studenten deze bouwsteen? Bij deze studenten is er bewustzijn dat cultuur onderdeel is van hun leven en er leeft interesse in cultuur. Uit hun verhalen komt vooral naar voren dat zij hun culturele omgeving vormgeven via informeel leren. Ze dromen over reizen, samenzijn met familie (in binnen- en buitenland). Hun ideale zaterdag bestaat voornamelijk uit iets leuks doen met vrienden. Gecanoniseerde cultuur en de formele culturele infrastructuur speelt in het leven van de meesten een zeer kleine rol: er is weinig interesse (op erfgoed na) en weinig deelname. Deze studenten zouden in die zin grotendeels kunnen worden geclassificeerd als “niet-geïnteresseerde niet-bezoeker” (van Eijck & Bisschop Boele, 2018, p. 5).

Het in staat (gesteld) zijn om deel te nemen- en vorm te geven aan het culturele leven, is lastig op te maken uit de data. Enerzijds noemt student W1 (16 jaar), naast praktische belemmeringen zoals beschreven bij deelvraag 2 (paragraaf 4.2.): “Er is veel discriminatie en haat richting de islam en de levenswijze van ons”. Dat is een belemmering

om het culturele leven vorm te geven zoals zij dat wil. Een aantal uitspraken bevatten ook een gemis aan verbinding, zoals over je niet thuis voelen in musea, of 'er gewoon niets mee hebben'. Dit gemis kan ook als belemmerend worden opgevat. Anderzijds vertellen de studenten hoe en met wie zij op hun manier invulling geven aan hun culturele leven. De vraag blijft of dat ook overeenkomt met "het culturele leven" waar Drion (2018, p. 11) het over heeft.

4.3.3. Conclusie deelvraag 3

De achtergrond van de studenten is zeer cultureel divers, meer dan de helft heeft wortels buiten Nederland. Drion noemt in Cultureel Vermogen (2018) vier bouwstenen voor cultureel vermogen. Kennis van cultuur en cultureel bewustzijn is één van de bouwstenen, daarnaast is het nodig om culturele verschillen en patronen te kunnen ervaren en daar speels mee om kunnen gaan. In de onderzoeksgroep lijken deze bouwstenen aanwezig te zijn, zeker bij de studenten met een achtergrond die (deels) niet overeenkomt met de dominante Nederlandse cultuur. De derde bouwsteen betreft het eigen maken van vormtalen, waarbij het zowel gaat over expressie als vaardigheden. Uit de gesprekken kan niet worden geconcludeerd dat deze bouwsteen breed wordt gedeeld onder de studenten. De laatste bouwsteen gaat over het in staat (gesteld) zijn om aan het culturele leven deel te nemen en deze samen actief vorm te geven. Enerzijds zijn er praktische belemmeringen ter sprake gekomen, zoals eerder in deelvraag 2 (paragraaf 4.2) werd besproken. Daarnaast worden opmerkingen gemaakt waaruit gebrek aan verbinding kan worden opgemaakt, wat ook belemmerend kan werken. Anderzijds kan uit wat de studenten vertellen worden opgemaakt, dat zij allemaal een cultureel leven hebben. Dit culturele leven staat weliswaar voor de meesten grotendeels ver af van gecanoniseerde cultuur en formele culturele infrastructuur. De vraag is of dit ook overeenkomt met wat Drion hét culturele leven noemt.

H5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1. CONCLUSIE

In dit onderzoek is gekeken naar hoe mbo-studenten, studerend in Amsterdam, vormgeven aan hun culturele leven. Daartoe is een workshop opgezet waarbinnen met twee klassen van de opleiding Zorg is gesproken over cultuur en cultureel leven. Ook hebben de studenten een *photovoice*-opdracht uitgevoerd en een vragenlijst ingevuld. Met vier studenten is nog een diepte-interview gehouden.

Uit deze gesprekken en gegevens hebben we gekeken aan welke domeinen van het culturele leven de studenten deelnemen. In de dimensie kunst wordt vooral beoefend, zoals tekenen, fotografie, schrijven en muziek maken. Tenzij het gaat over film en video, daarin zijn Netflix, Youtube en de bioscoop geliefd. In de dimensie design wordt je kamer decoreren genoemd. Bij de dimensie erfgoed valt vooral op dat er interesse ligt bij onroerend en immaterieel erfgoed. Musea, die zich daarop richten zijn meer in trek dan kunstmusea, waar weinig interesse in lijkt te zijn. Hoewel niet verrassend is het toch opvallend hoe natuurlijk het is voor de studenten om via online informeel leren zich culturele vaardigheden eigen te maken, zoals tekenen, fotografie of het bespelen van een muziekinstrument. Familie speelt hierin ook een rol, maar nog belangrijker zijn internet en sociale media als bronnen van informatie en instructie. Als studenten deelnemen aan domeinen, is dat dus voornamelijk via de informele culturele infrastructuur.

Met de tweede deelvraag is gekeken wat voor deze studenten, in relatie tot hun culturele leven, als waardevol en belangrijk naar voren komt. Uit de gesprekken komt naar voren dat er veel belang wordt gehecht aan familie, vrienden en geloof. Er worden veelal sociale activiteiten ondernomen, waarbij het gezelschap belangrijker is dan wat je doet. Qua belemmeringen om het ideale culturele leven te leiden, speelt geld de grootste rol, maar daar staat tegenover dat deze jongeren het normaal vinden om te sparen voor iets dat je graag wilt doen. Naast geld zijn tijd en verplichtingen voor school een belemmering.

Wanneer er werd gevraagd naar wat het ideale culturele leven is, kwam reizen en andere culturen zien veel naar boven. Gecanoniseerde cultuur of het formele culturele veld (op de bioscoop na) kwam nauwelijks voor in de gesprekken over vrijetijd.

Bij de derde deelvraag zijn de ervaringen van de studenten naast de bouwstenen van Cultureel Vermogen (2018) gelegd. Opvallend is dat de studenten, ondanks hun gebrek aan betrokkenheid op het formele culturele veld, in de gesprekken getuigen van het bezitten van de eerste twee bouwstenen: cultureel bewustzijn en ervaringen met culturele

verschillen. Dit is zeker waarneembaar bij de studenten met een achtergrond die (deels) niet overeenkomt met de dominante Nederlandse cultuur. Het eigen maken van vormtalen, de derde bouwsteen, gebeurt op informele wijze en door een kleine kwart van de studenten. De laatste bouwsteen betreft het vermogen om deel te nemen en vorm te geven aan het culturele leven. Nu spelen hier wel enkele barrières een rol, praktische zaken als financiën of een gebrek aan verbinding met gecanoniseerde cultuur. De vraag blijft of deze studenten met een gedeeltelijk bezit van de bouwstenen nu niet kunnen deelnemen aan hét culturele leven waar in de publicatie Cultureel Vermogen (Drion, 2018) over wordt gesproken. Óf dat zij, ondanks het niet volledig beschikken over de bouwstenen, toch in staat zijn een eigen cultureel leven vorm te geven.

Wat in de antwoorden van de deelvragen wordt geschetst, is het beeld dat naar boven komt tijdens de workshop over het culturele leven van mbo-studenten, studerend in Amsterdam. In de probleemstelling is beschreven dat er zorgen zijn, omdat bij een gebrek aan cultureel vermogen jongeren niet volwaardig mee kunnen doen aan de samenleving. Cultureel vermogen is nodig om cultureel leven vorm te kunnen geven. Nu is het formele culturele veld niet breed bezocht door de studenten, maar er is wel sprake van culturele uitingen. Als de vier bouwstenen van Drion (2018) naast de data van de jongeren worden gelegd, wordt inzichtelijk dat de onderzoeksgroep wel degelijk een vorm van cultureel vermogen bezit. Dit vermogen lijkt echter eerder verkregen te zijn door ervaringen in een diverse culturele omgeving, dan door de rol van cultuurparticipatie en cultuureducatie. Daarbij was er in de groep interesse in 'andere culturen' en cultuur-historisch erfgoed. Ook wordt cultureel vermogen verkregen door leren, maar dit doen de studenten voornamelijk alleen en informeel, via YouTube, Pinterest, Instagram en internet. Deze vorm van leren is voor deze jongeren heel gebruikelijk.

5.2. DISCUSSIE & AANBEVELINGEN

5.2.1. Onderzoeksmethode en opzet

Allereerst enkele opmerkingen over de methode en het proces van het onderzoek. Vlak voor aanvang van het onderzoek, begon de Covid-19-crisis. Hierdoor moest het onderzoek van fysiek naar online worden overgezet. In onlinegesprekken kunnen toch veel signalen, zoals lichaamstaal en betrokkenheid, lastiger worden opgepikt. Daarbij deden veel studenten (ondanks het verzoek de camera aan te houden) hun camera uit, vanuit verschillende redenen zoals zich ongemakkelijk voelen om zichzelf constant in beeld te zien. De ontregeling door de crisis en de online-lesomgeving veroorzaakte ook een lagere en minder consistente opkomst dan gewild, waardoor alleen een kwalitatief verhaal verteld wordt over een heel kleine steekproeftrekking.

Daarnaast werd de *photovoice*-opdracht, die was ontwikkeld met het idee dat de studenten konden vertellen over hun culturele leven, een opdracht in lockdown. De studenten konden niet laten zien waar ze normaliter heen zouden gaan. Om die reden hebben we de opdracht aangepast en hen in huis met (eventueel) voorwerpen van thuis laten vertellen hoe hun culturele leven eruitziet. Dit vergde een andere creatieve denkslag en zorgde voor foto's die wel aanleiding boden - maar minder breed uitdaagden - tot gesprek. Mocht deze situatie zich weer voordoen, dan zou ook een gevraagd kunnen worden naar een selectie van foto's uit de *feed* van de studenten, bijvoorbeeld uit het afgelopen jaar.

Voor dit onderzoek is gekozen voor een open insteek. Er is gepoogd om niet te sturend te zijn op formele cultuur. Enerzijds heeft dit verrassende input opgeleverd, anderzijds realiseren wij ons dat we alleen uitspraken kunnen doen over wat de studenten die aan het woord zijn gekomen hebben verteld. Wellicht zou bij een vervolg of een herhaling een gesloten vragenlijst over participatie aanvullende interessante data geven.

Tenslotte realiseren wij ons dat dit onderzoek slechts een klein segment van de mbo-studenten beslaat. Om de breedte van deze doelgroep recht te doen, zou het interessant zijn om dit onderzoek ook uit te voeren aan een creatieve mbo-opleiding.

5.2.2. Alternatieve verwerving cultureel vermogen

Drion (2018) noemt het hebben van kennis van cultuur en een goed ontwikkeld cultureel (zelf)bewustzijn een bouwsteen van cultureel vermogen. Ook het kunnen ervaren van en speels om kunnen gaan met culturele verschillen en patronen is een belangrijke bouwsteen. Een voorwaarde om dit te kunnen ontwikkelen is een toegankelijk cultuur-educatief arrangement, wordt in Cultureel Vermogen (Drion, 2018) gesteld. In de cultuureducatie kan men worden geconfronteerd met de onmaat van cultuur (Gielen et al., 2014), waardoor culturele kennis en ervaringen worden opgedaan die bijdragen aan cultureel vermogen. Echter, de studenten die het meest cultureel bewustzijn aan de dag leggen, zijn de studenten met een achtergrond, waarvan de wortels (deels) niet in de dominante Nederlandse cultuur liggen. Deze bevinding lijkt te raken aan theorieën als die van *Funds of Knowledge* van González, Moll en Amanti (Saatthof, 2015). Zouden er in een 'meerstemmige' samenleving ook meerder routes kunnen zijn om cultureel vermogen te verwerven? Voor het oprekken van het begrip cultureel kapitaal, waar de Raad voor Cultuur (2019) toe oproept, denken wij dat deze bevinding nader onderzocht dient te worden.

5.2.3. Cultuur vermogen in een netwerksamenleving

Er wordt gesproken over praktische, sociaaleconomische en culturele barrières om deel te nemen aan het culturele leven (LKCA, z.j., Wat is cultureel vermogen, alinea 2). De

studenten uit dit onderzoek lijken weinig last te hebben van barrières, hoewel het de vraag is of zij deelnemen aan het culturele leven. Maar in deze formulering (hét culturele leven) lijkt een afbakening te schuilen. Nu is cultuur niet statisch (Gielen et al., 2014) en in zekere mate adaptief en onderhevig aan verandering (Nanda & Warmas, 2002, p. 72). Voor de studenten uit dit onderzoek speelt het leven zich in grote mate online af. Deze online werkelijkheid heeft invloed op de samenleving en op het culturele leven.

Dit is ook zichtbaar in hoe studenten informeel leren inzetten bij het verwerven van culturele kennis en vaardigheden. De rol van de sociale media is een niet te onderschatten gegeven. Het bekijken van inspiratiefilmpjes op YouTube, beelden zien via Instagram of Pinterest, beelden vergelijken en uitwisselen met leeftijdgenoten, wordt vaak genoemd als eerste middel om te leren in de vrijetijd. Cultureel vermogen wordt zodoende ook online verworven en heeft daardoor een sterk democratisch karakter; niet de dominante cultuur of klasse bepaald wat belangrijk is, eenieder kan dit zelf bepalen. Dit wordt door de filosoof Henk Oosterling (Radboud Reflects, 2017) ook wel benoemd als een verschuiving van een piramidale samenleving naar een netwerksamenleving. Welke culturele vermogens zijn noodzakelijk in een netwerksamenleving, die zich ook voor een groot deel online en via (social) media afspeelt?

5.2.4. Cultuureducatie in het mbo

Er is in toenemende mate aandacht voor cultuureducatie in het mbo, hoewel dit vaak nog niet structureel is (Langhuijsen, 2019). Wij willen nog noemen dat tijdens de workshops het opviel dat de interesse vanuit de studenten niet zozeer intrinsiek uitgaat naar de cultuurinstellingen (en zeker niet naar kunstmusea), maar des te meer naar de uitwisseling over cultuur en het duiden van verschillende culturele levens van leeftijdgenoten. Er werd door de studenten in de interviews aangegeven dat aandacht voor deze uitwisseling als een nieuwe en positieve aanvulling op het curriculum wordt gezien. Wij denken dat structureel aandacht voor cultuur en cultureel leven een positieve bijdrage kan leveren aan het cultureel vermogen, mits dit met deze jongeren wordt vormgegeven.

Literatuurlijst

Braam, H. (2019). *Kunsteducatie in het mbo: Waar beginnen we (aan)?* [artikel]. Retrieved from: <https://kunstzone.nl/kunsteducatie-in-het-mbo-waar-beginnen-we-aan/>

Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers

Broek, A. van den & Gieles, Y. (2018). *Het culturele leven: 10 culturele domeinen gezien vanuit 14 kernthema's*. (Report no. 2018-24). Geraadpleegd op https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2018/Het_culturele_leven

Bureau & MAES (Red.) (2019). *Code Diversiteit & Inclusie*. Geraadpleegd op 24 november 2019, op https://assets.codedi.nl/app/uploads/2019/11/Code-Diversiteit-Inclusie_DEF1.pdf
Drion, G. (Red.) (2018). *Cultureel vermogen: Nieuwe woorden voor het belang van cultuureducatie en –participatie in Nederland*. LKCA & Cultuurconnectie

Edgerton, J.D., & Roberts, L.W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220. DOI: 10.1177/1477878514530231

Eijk, K. van & Bisschop Boele, E. H. (2018). *Van de canon en de mug: Een inventarisatie van inzichten rondom de culturele niet-bezoeker*. Erasmus Universiteit Rotterdam

Gemeente Amsterdam (2019). *De kracht van kunst en cultuur: Hoofdlijnen Kunst en Cultuur 2021-2024*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gielen, P., Elkhuizen, S., van den Hoogen, Q., Lijster, T. & Otte, H. (2014). *De waarde van cultuur* (Report no. D/2014/4393/6). Geraadpleegd op 24 november 2019, op https://www.lkca.nl/~media/kennisbank/publicaties/2018/t-z/onderzoeksrapport_de_waarde_van_cultuur.pdf

Haanstra, F. (2008) *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

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

Hoeven, M. Van der, Sluijsmans, L., van der Vorle, R. & van Heusden, B. (red.) (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk*. Eschede: SLO

Langhuijsen, H. (2019). Cultuureducatie in het mbo mag geen incident zijn. *Kunstzone*, 2019 (6), 30-32.

Leavy, P. (2018). *Handbook of arts based research*. New York, NY: Guilford Press

LKCA (z.j.) *Wat is Cultureel Vermogen?* Geraadpleegd op 24 november 2019, op <https://cultureelvermogen.lkca.nl/portal-page/wat-is-cultureel-vermogen>

LKCA (2016). *Cultuur in de kanteling. Strategische Verkenning cultuureducatie en actieve cultuurparticipatie (2017-2020)*. Utrecht: LKCA.

MBO Raad (2019, Februari 22). Totaal aantal studenten mbo in 2018-2019 [Blog post]. Geraadpleegd op <https://www.mбораad.nl/het-mbo>

MBO Raad, OCW (2017). *Burgerschapsagenda mbo 2017-2021: Een impuls voor burgerschapsonderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/09/14/burgerschapsagenda-mbo-2017-2021-een-impuls-voor-burgerschapsonderwijs>

Ministerie OCW (2017). *Cultuur in beeld*. Geraadpleegd op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/10/23/cultuur-in-beeld-2017>

Nanda, S. & Warms, R.L. (2002). *Cultural Anthropology* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomas Learning

Nussbaum, M.C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: the Belknap Press of Harvard University Press

Raad voor Cultuur (2019). *Cultuur dichtbij, dicht bij cultuur: Advies Cultuurbestel 2021-2024*. Raad voor Cultuur. Geraadpleegd op 24 november 2019, op <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/04/12/cultuur-dichtbij-dicht-bij-cultuur>

Radboud Reflects (2017, 3 februari). Oosterse daadkracht en Westerse denkkraft, lezing door filosoof Henk Oosterling [Video file]. Geraadpleegd op 9 juni 2020 via <https://youtu.be/i3DHtD5PpTw>

Reeve, J. (2006). Audience advocates in museums. In C. Lang, J. Reeve & V. Woollard (Red.), *The responsive museum: Working with audiences in the twenty-first century* (pp. 183-195). Surrey, Verenigd Koninkrijk: Ashgate Publishing Limited

Rios-Aguilar, C., Marquez Kiyama, J., Gravitt, M. & Moll, L. C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163–184. doi: 10.1177/1477878511409776

Roos, N. (2015). Tussen kunst en antropologie: Kunsteducatie in een globaliserende wereld. *Cultuur + Educatie*, 15(42), 20-32.

Saatthof, S.D. (2015). Funds of Knowledge and Community Cultural Wealth: Exploring How Pre-Service Teachers Can Work Effectively with Mexican and Mexican American Students. *Critical Questions in Education*, 6(1), 30-40.

Scheepmaker, M.P.C. (2016). Vernieuwende onderzoeksmethoden. *Justitiële verkenningen*, 2(42). doi: 10.5553/JV/016758502016042001010

Schouwenaar, R. & Van den Bulk, L. (2018). Mbo'ers verrijken met kunst en cultuur. *Vakblad Profiel*, 27(3), 21-23.

Tepaske, E., van Groenestein, T., Spangenberg, F. & Schoemaker, R. (2010). *Betekenis van kunst en cultuur in het dagelijks leven*. Onderzoeksrapport van Motivaction in opdracht van Stichting Cultuur-Ondernemen. Geraadpleegd op 5 januari 2020, op http://files.goc.nl/files/pdf/bronnen_algemeen/2010%20betekenis%20van%20kunst%20en%20cultuur%20in%20het%20dagelijks%20leven.pdf

Tooby, M. (2006), Where does the museum end?. In C. Lang, J. Reeve &

V. Woollard (Red.), *The responsive museum: Working with audiences in the twenty-first century* (137-151). Surrey, Verenigd Koninkrijk: Ashgate Publishing Limited

Vermeulen, M., Vermeylen, F., Maas, K., de Vet, M. & van Engel, M. (2019). Measuring inclusion in museums: A case study on cultural engagement with young people with a migrant background in Amsterdam. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 12(2). doi: <https://doi.org/10.18848/1835-2014CGP/v12i02/1-26>

Williams, R. (2001). Culture is ordinary. In J. Higgins (Ed.), *The Raymond Williams reader* (pp onbekend). Oxford: Malden Mass.

Wilson, N., Gross, J., & Bull, A. (2017). *Towards cultural democracy: Promoting cultural capabilities for everyone*. London: King's College London.

Yosso, T.J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. DOI: 10.1080/1361332052000341006

Bijlagen

Bijlagen 'i' tot en met 'v' zijn op te vragen bij de auteurs.

Bijlage i – Consentbrieven

Mbo-instelling

Passief consent <18 jaar

Passief consent >18 jaar

Bijlage ii - Workshop Mijn culturele leven

Bijlage iii - Fotografieopdracht

Bijlage iv - Ingevulde vragenlijsten Google Form

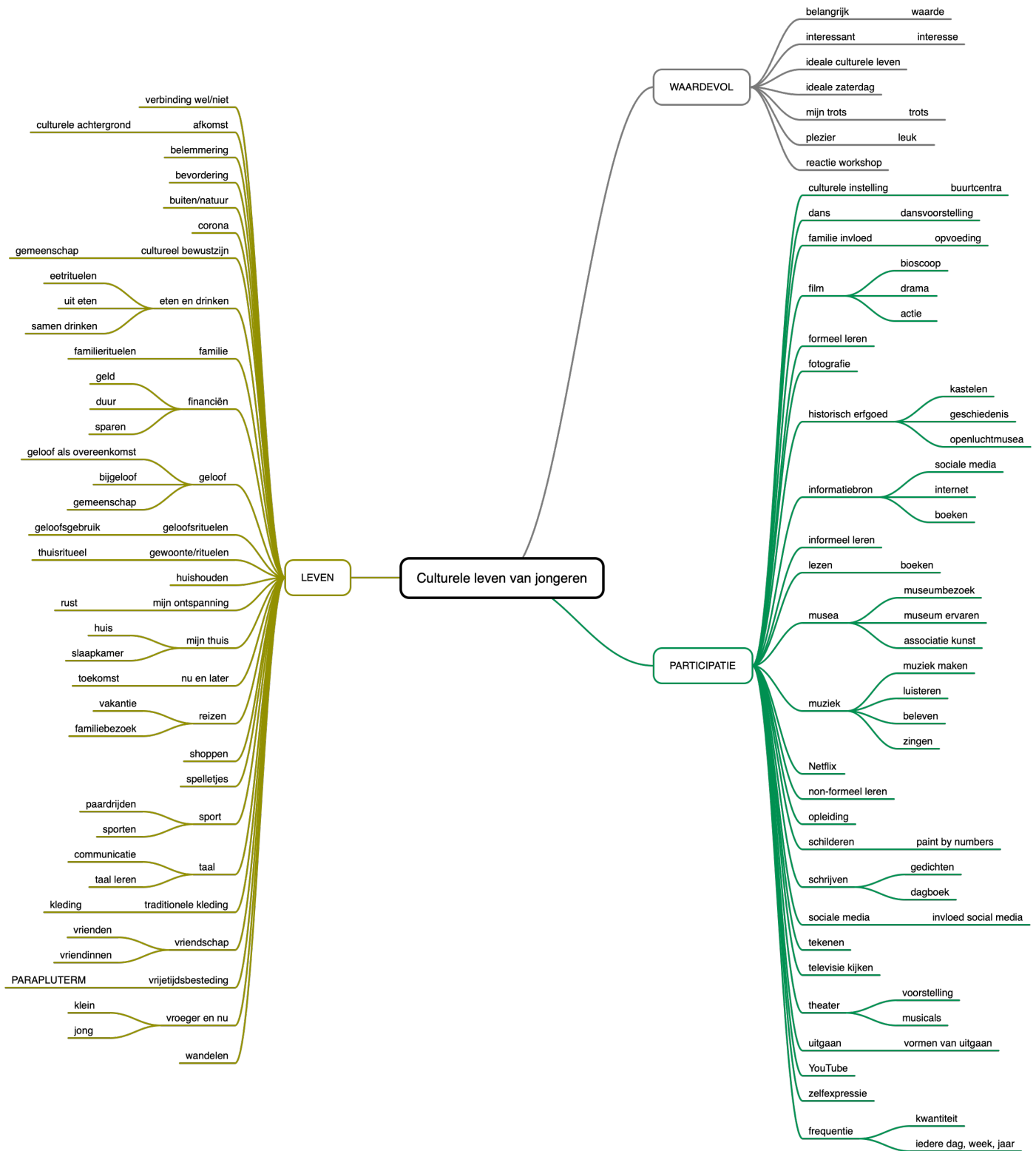
Bijlage v - Interview en gesprek leidraad Topic-lijst

Bijlage vi - Codeboom Culturele leven van jongeren

Bijlage vii - Mentimeters

Bijlage vi

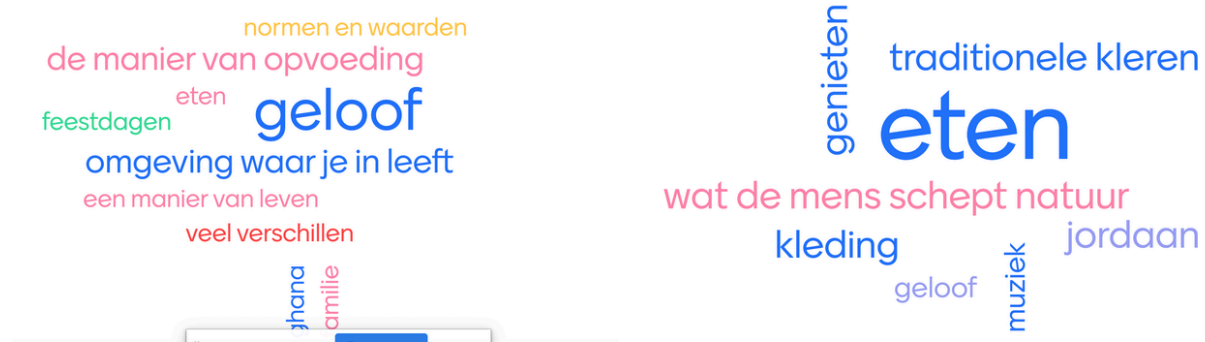
Codeboom Culturele leven van jongeren



Bijlage vii

Mentimeters

Uitkomsten op de vraag 'Wat is cultuur?'



Uitkomsten op de vraag 'Waar denk je aan bij de woorden 'cultureel leven''?

