

JONG GELEERD, JONG GEDAAN!



**Onderzoek naar
cultuureducatie en -participatie
bij de allerkleinsten (0-6 jaar)**

KU LEUVEN

HIVA



ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING

JONG GELEERD, JONG GEDAAN! ONDERZOEK NAAR CULTUUREDUCTIE EN -PARTICIPATIE BIJ DE ALLERKLEINSTEN (0-6 JAAR)

**Lode Vermeersch, Lucas Pissens, Nele Havermans, Jessy Siongers, John Lievens
& Steven Groenez**

Onderzoek in opdracht van Departement Cultuur, Jeugd en Media

Gepubliceerd door

KU Leuven
HIVA ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING - KULeuven
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
<http://hiva.kuleuven.be>

Cultural Diversity: Opportunities and Socialization (CuDOS)- UGent
Korte Meer 5
9000 Gent

Foto cover: Lucas Sankey

D/2018/4718/008 – ISBN 9789088360763

© 2018 HIVA KU Leuven/UGent

Niets uit deze uitgave mag worden veeeluldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Inhoud

1 Inleiding: cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten	5
1.1 Het belang van cultuureducatie en –participatie: een amalgaan aan argumenten	5
1.2 Het belang van cultuureducatie en –educatie bij (kleine) kinderen: drie soorten redeneringen	6
1.3 Cultuureducatie en -participatie bij (kleine) kinderen: verschillende benaderingen	6
1.3.1 Recht of must	7
1.3.2 Verdienste of instrument	7
1.3.3 Domeinspecifiek of holistisch	8
2 Aanleiding, probleemstellingen en uitgangspunten van dit onderzoek	9
2.1 Aanleiding: toegenomen belangstelling van praktijk en beleid	9
2.2 Probleemstellingen	9
2.3 Uitgangspunten van dit onderzoek: cultuur, participatie en educatie	10
2.3.1 Cultuur	10
2.3.2 Cultuurparticipatie en cultuureducatie	11
3 Onderzoeksvragen en onderzoekstechnieken	15
3.1 Onderzoeksvragen	15
3.2 Onderzoekstechnieken	16
3.2.1 Literatuurstudie	16
3.2.2 Veldtekening	17
3.2.3 Internationale vergelijking	19
3.2.4 Reflectiegroep	20
4 Literatuurstudie	23
4.1 Beeld/beeldende kunst	23
4.2 Podiumkunsten (theater en dans)	26
4.3 Muziek	28
4.4 Musea en erfgoed	30
4.5 Audiovisuele kunsten en media	33
4.6 Literatuur/lezen	35
4.7 Interdisciplinariteit en cross-modaliteit ...	37
4.8 ... en creativiteit	38
4.9 Reflecties op de literatuurstudie	39
5 Veldtekening	43
5.1 Resultaten analyses UiT-Databank	43
5.1.1 Algemene cijfers	43
5.1.2 Podiumkunsten (theater en dans)	47
5.1.3 Audiovisuele kunst en media	49
5.1.4 Creativiteit	50
5.1.5 Erfgoed	51
5.1.6 Muziek	52
5.1.7 Beeld/beeldende kunst	53
5.1.8 Literatuur/lezen	55
5.2 Online bevraging	56
5.2.1 Aanbod	56
5.2.2 Doelstellingen projecten	58
5.2.3 Kenmerken projecten	60
5.2.4 Samenwerking met organisaties voor gezinsondersteuning of kinderopvang	62

6 Internationale vergelijking	67
6.1 Overzicht van beleid inzake cultuureducatie en –participatie	67
6.1.1 Vlaanderen	70
6.1.2 Nederland	71
6.1.3 Denemarken	73
6.1.4 Portugal	75
6.1.5 Verenigd Koninkrijk (Engeland)	76
6.2 Vergelijking van beleid inzake cultuureducatie en –participatie bij de allerkleinsten	80
6.2.1 Cultuureducatie en -participatie in ECEC	80
6.2.2 Cultuurbeleid voor de allerkleinsten	81
7 Eindconclusies en aanbevelingen	83
7.1 Inleiding	83
7.2 Legitimeren en waarden	83
7.3 Bewust maken, informeren en motiveren	84
7.4 Aanbieden en programmeren	85
7.5 Organiseren en ondersteunen	86
- BIJLAGEN -	89
bijlage 1 Zoektermen gebruikt voor de literatuurstudie	91
bijlage 2 Deelnemers stuurgroep en reflectiegroep	95
bijlage 3 Selectie activiteiten UiT-databank	97
bijlage 4 Illustraties aanbod voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar	99
bijlage 5 ISCED	109
bijlage 6 Dankwoord	111
Referenties	113

1 | Inleiding: cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten

Voor u ligt het onderzoeksrapport met de enthousiasmerende titel 'Jong geleerd, jong gedaan!'. *Wat* precies wordt geleerd en gedaan wordt prijsgegeven in de langere ondertitel van het rapport: 'Cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar)'. De focus ligt daarbij niet op het binnenschoolse leren (en) participeren maar op wat daarbuiten allemaal gebeurt. In institutionele termen betekent dit dat dit onderzoek zich beperkt tot de cultuur- en welzijnssectoren en slechts hier en daar (zijdelings) ingaat op de onderwijssector.

De titel en ondertitel van deze studie lijken voor de rest alles te zeggen. Maar toch ook weer niet echt alles. In dit inleidend hoofdstuk diepen we daarom in een aantal grote lijnen het onderwerp van deze studie verder uit.

1.1 Het belang van cultuureducatie en -participatie: een amalgaam aan argumenten

Veel stemmen in beleid en praktijk benadrukken expliciet het belang van cultuureducatie en -participatie. Het arsenaal van argumenten dat wordt gebruikt om dit belang te onderschrijven waaiert doorgaans breed uit. Vaak focust de argumentatie op de mogelijk positieve effecten van cultuureducatie en -participatie. Cultuureducatie en -participatie zijn belangrijk "omdat het goed is voor iets".

Het gaat dan in de eerste plaats om *persoonlijke* effecten voor de persoon die leert/deelneemt, zoals effecten op het vlak cognitieve en metacognitieve vaardigheden, sensorische mogelijkheden, creativiteit en verbeelding, motorische skills, welbevinden en emoties, fysieke en gezondheidseffecten, engagement en verbondenheid met de omgeving, tolerantie en respect voor afwijkende meningen en visies, burgerschap en sociaal kapitaal, ... Sommige van de zaken die zo met cultuureducatie en -participatie in verband worden gebracht, zijn eigen aan of typisch voor kunst of cultuur. Het zijn effecten die niet op een andere manier gerealiseerd kunnen worden. Vaak wordt dan gesproken van intrinsieke effecten. Andere zijn dat niet, het zijn effecten die evengoed op een andere manier kunnen worden gerealiseerd (bv. betere motorische skills kunnen een effect zijn van dans maar deze skills kunnen ook via sport worden ontwikkeld). Veelal spreekt men dan over instrumentele of extrinsieke effecten.

Naast de persoonlijke functies van cultuur is er ook de *sociale* kant van culturele deelname en cultureel leren. Ook hieromtrent worden veel claims gemaakt. Zo wordt er gesteld dat cultuureducatie en -participatie goed zijn voor de ouder-kindrelatie, sociale cohesie, economische groei, ... Opnieuw gaat het zowel om effecten die typisch kunnen zijn voor een bepaalde cultuuruiting of cultuurbeleving als om effecten die ook via andere activiteiten kunnen gerealiseerd worden (bv. de emotionele en fysieke aanwezigheid van de ouder is ook een voorspeller van een sterke ouder-kindrelatie (Studiedienst Awel, 2013)).

Een veelheid van argumenten pro cultuureducatie en -participatie dus. De vraag blijft evenwel of ze ook allemaal wetenschappelijk kunnen worden hard gemaakt. Een aantal verbanden kunnen zeker vanuit theoretisch of empirisch worden onderbouwd (voor een overzicht zie Bamford, 2006; Gielen

et al., 2014; Harland & Hetland, 2008; Winner et al., 2013). Tegelijk zijn er ook aannames die eerder berusten op persoonlijke ervaring en anekdotiek, speculatie en vermoedens, *wishful thinking*, of zelfs eigenbelang van de persoon of instantie die het argument uit.

1.2 Het belang van cultuureducatie en –educatie bij (kleine) kinderen: drie soorten redeneringen

De argumentatie over het belang van cultuureducatie en –participatie gaat vaak gepaard met de idee dat de redenen voor en de opbrengsten van cultuureducatie en cultuurparticipatie niet voor alle leeftijdsgroepen identiek zijn. Om meerdere redenen wordt vaak het belang van participatie en educatie voor (jonge) kinderen beklemtoond.

Een eerste reden hiervoor is dat de return van deelname en leren bij de kinderen groter zou zijn dan bij oudere leeftijdsgroepen (zie o.a. Cunha & Heckman, 2008; Vanherwegen et al., 2009). Kinderen en jongeren hebben immers nog “een heel leven te gaan” en kunnen dus langer hun voordeel doen van de vernoemde effecten. Het cultureel kapitaal dat op jonge leeftijd wordt opgebouwd, heeft zo dus sowieso meer tijd en dus meer kans om te renderen, zowel voor de persoon (persoonlijke effecten) als voor de samenleving (sociale effecten). We zouden dit een economische redenering kunnen noemen.

Een tweede reden berust op een argumentatie met betrekking tot sociale en culturele ongelijkheid (zie o.a. Beunen et al., 2016; Bodovski & Farkas, 2008; Groenez & De Blander, 2010; Lareau, 2003; Lievens et al., 2015). Wie op jonge leeftijd aan cultuur deelneemt en cultureel leert zal dat ook én vaker doen als hij of zij ouder wordt. Bovendien wordt de kloof met wie niet op jonge leeftijd deelneemt of leert daarbij steeds groter. We kunnen spreken over een participatiekloof en een *skills gap* (we hebben het dan over de vaardigheden die uit het participeren voortvloeien) die met de jaren breder worden en op latere leeftijd moeilijk te overbruggen vallen. Vanuit dat perspectief rendeert een vroege investering in deelname en leeromgevingen niet alleen het meest, het is ook de meest *faire* en sociaal gelijkmakende investering ten opzichte van andere leeftijdsgroepen. Dit tweede argument is een sterk sociaal gekleurd argument.

De derde – en misschien zelfs meest geuite – reden voor een vroege cultuureducatie en –participatie heeft te maken met de neurologische en sensomotorische ontwikkeling van jonge kinderen. Algemeen kan worden aangenomen dat in de eerste levensjaren, de mentale souplesse en het leerpotentieel van mensen erg groot is (zie o.a. Nelson, 2000a; Swaab, 2016). Het brein is immers nog plastisch en groeit sneller dan op eender welke latere leeftijd en de sociale en culturele identiteit van kleine kinderen is (mede daardoor) nog erg veranderlijk. Veel kinderen en jongeren hebben nog een onbestemde interesse en zijn nieuwsgierig naar nieuwe inhoud en ervaringen, ook op creatief vlak. Het lijkt vanuit dat perspectief vanzelfsprekend dat activiteiten die het participeren en leren gaan stimuleren zich vooral naar deze leeftijdsgroep richten. Dit is een ontwikkelingsgerichte of pedagogische argumentatie waar weinig tegen in te brengen valt.

1.3 Cultuureducatie en -participatie bij (kleine) kinderen: verschillende benaderingen

Wat hebben we tot nu toe: een veelheid aan claims pro cultuureducatie en –participatie alsook een variatie aan redeneringen waarom vooral bij jonge kinderen cultuureducatie en –participatie veel vruchten kan afwerpen. Toch hebben we hiermee nog niet het hele verhaal. We diepen de kijk op het centrale onderwerp van deze studie daarom nog even verder uit aan de hand van drie dichotomieën: recht vs. must, verdienste vs. instrument, domeinspecifiek vs. holistisch. Ze gaan alle drie in op de vraag hoe we naar het lerende/participerende kind kunnen kijken.

1.3.1 Recht of must

Gestuurd door de kennis over of simpelweg het vertrouwen in de (meer)waarde en positieve effecten van cultuureducatie en -participatie, kan een organisatie of overheid voluit dit type van activiteiten gaan ondersteunen. Hoe ze dat precies gaan doen, kan echter nogal verschillen. Met dat “hoe” bedoelen we niet zozeer de methodiek of werkvorm die wordt toegepast (deze kunnen uiteraard ook erg verschillend zijn), maar wel de benadering.

Een vaak voorkomende benadering is de zgn. *rechtenbenadering*. Dit perspectief heeft als basispremissie dat elke mens – en dus ook elk kind - recht heeft op cultuur. Cultuureducatie en –participatie wordt zo gezien als een sociaal grondrecht, een recht waar iedereen zich op kan beroepen en dat zo eigen is aan de mens dat het onvervreemdbaar is. Dit perspectief wordt vandaag niet alleen gepropageerd door theoretici (zoals Martha Nussbaum) maar zit ook ingebakken in veel internationale beleidsrichtlijnen. De meest bekende daarvan zijn wellicht de Universele verklaring van de rechten van de mens (1948) en het Internationaal verdrag inzake de rechten van het kind (1990). De Universele verklaring van de rechten van de mens stelt dat ieder mens het recht heeft om “(...) *vrijelijk deel te nemen aan het culturele leven en om te genieten van kunst*”. Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind geeft aan dat elk kind recht heeft op mogelijkheden om “(...) *te spelen en op recreatie en om deel te nemen aan kunst en cultuur. De overheid zorgt ervoor dat ieder kind gelijke kansen heeft om dit recht te realiseren en bevordert recreatieve, artistieke en culturele voorzieningen voor kinderen.*” (Art. 31) Krachtige citaten die ook interessant zijn om aan te geven dat een rechtenbenadering verschillende lezingen kan krijgen. Het adjectief “vrijelijk” in het eerste citaat benadrukt dat elk mens het recht op cultuur *kan* opnemen, maar dat het opnemen van dat recht een individueel en vrijblijvend gegeven is. Op dat moment wordt cultuur een optie enkel voor wie wil - of een soort kers op de taart, enkel voor wie van kersen houdt. Het tweede citaat benadrukt dat een recht niet enkel een gegeven is, maar iets dat (aanhoudend) moet gerealiseerd worden, niet enkel door het individu maar ook door de context, zoals het overheidsbeleid. Binnen de rechtenbenadering zijn dus verschillende nuances mogelijk.

Naast het rechtendiscours wordt soms een meer dwingend discours gehanteerd: een benadering waarin cultuureducatie en –participatie geen recht maar eerder een plicht is, of toch op z'n minst een meer dwingend karakter heeft. Wanneer een centrale overheid cultuurdoelstellingen opneemt in een verplicht curriculum (bv. in eindtermen), dan sluit dit meer aan bij een dergelijke *dwingende benadering* dan bij een pure rechtenbenadering. Vanuit dat perspectief is de meerwaarde van cultuureducatie en -participatie van die orde dat een overheid of andere instantie van mening is dat een individu niet zonder een zekere basisparticipatie of -educatie verder kan. Er wordt een verbintenis afgesloten om cultuur niet links te laten liggen. Anders gezegd: het is deel van een verplichte basisvorming. Iets verplichten kan daarbij op verschillende manieren. Het kan expliciet (door het bijvoorbeeld letterlijk op te nemen in reglementering) of het kan eerder impliciet (via bijvoorbeeld sociale normering, sociale druk of symbolische autoriteit).

1.3.2 Verdienste of instrument

Of je cultuureducatie en –participatie ziet als een recht of eerder een must, hangt sterk samen met het “gebruik” van cultuur. De rechtenbenadering gaat er impliciet van uit dat cultuur iets is dat iedereen moet kunnen krijgen, zonder dat hij of zij er iets voor in de plaats moet doen. Iedereen heeft er recht op, simpelweg omdat men mens is. Cultuur is daarmee niet iets dat iemand eerst zelf moet “verdienen”, bijvoorbeeld door voorbeeldig gedrag te tonen, door bepaalde prestaties te leveren of door bepaalde investeringen te doen. Toch is een dergelijke *verdienste-benadering* in de samenleving niet uitgesloten. Het drukt zich vaak in financiële termen uit: participatie en –educatie zijn dan de *returns* die individuen krijgen als ze een toegangsticket kopen of inschrijvingsgeld betalen. Wie dat niet doet – wie zijn portefeuille niet wil of kan bovenhalen voor cultuur - heeft geen toegang tot de participatie

of educatie. We zouden dit ook een voor-wat-hoort-wat-aanpak kunnen noemen. Deze aanpak hoeft overigens niet steeds om financiële middelen te gaan. Zo is de verdienste-benadering soms ook herkenbaar in een klas: als een leerkracht een culturele uitstap of muzische activiteit als een “beloning” geeft voor voorbeeldig werk- of studiegedrag van een klasgroep, getuigt dit van die voor-wat-hoort-wat-visie, een visie die afwijkt van de idee dat iedereen - *no matter what* - recht heeft op cultuur.

Daarnaast zie je ook het gebruik van cultuur als “instrument”. Deze benadering hanteert cultuur niet als basisrecht, een verloning of “geschenk” maar als een middel om iets - specifiek of algemeen - te bewerkstelligen. De basisgedachte van een *instrumentele benadering* is dat cultuureducatie en –participatie vooral belangrijk is, en dus het stimuleren waard, omdat “het goed is voor iets”. Dat “iets” kan zowel binnen het culturele domein liggen en eigen zijn aan cultuur, maar net zo goed er buiten. Een simpel voorbeeld van een instrumenteel gebruik van cultuur is het gebruik van dans om kleine en grove motoriek bij kinderen te stimuleren zodat die kinderen bv. makkelijker schrijfbewegingen kunnen aanleren. Niet het dansen zelf, met zijn eigen artistieke kwaliteiten, staat dan centraal, maar wel de effecten die dat dansen heeft op de fysieke mogelijkheden en fysieke controle van de kinderen. Anders gezegd: een instrumentele benadering gaat niet uit van de intrinsieke meerwaarde van cultuur, maar wel van de “nuttigheid” van cultuur, datgene waar cultuur goed voor is.

1.3.3 Domeinspecifiek of holistisch

Een derde dimensie die we aan de “hoe”-vraag nog willen toevoegen, heeft te maken met de kijk op het opgroeiende individu zelf. Wie een pedagogisch of ontwikkelingspsychologische bril opzet, kan die gebruiken om naar alle domeinen van de ontwikkeling van een individu afzonderlijk te kijken. De culturele ontwikkeling wordt dan één domein naast tal van andere zoals fysieke ontwikkeling, ethische ontwikkeling, enz. Het kind zelf wordt in dat geval gezien als de optelsom van alle mogelijke domeinen. Een dergelijke aggregatieve benadering van de ontwikkeling van het kind heeft het voordeel dat leer- en levensdomeinen apart kunnen worden uitgewerkt en bestudeerd. Dit resulteert doorgaans in aandacht voor de typische of domeinspecifieke kenmerken van bepaalde domeinen, en in een denken over kinderen in termen van specialismen. Deze benadering gaat evenwel voorbij aan het feit dat de verschillende terreinen van de menselijke ontwikkeling sterk vervlochten zijn en daarmee nauwelijks functioneel uit elkaar te halen zijn, laat staan dat dat in pedagogische zin wenselijk zou zijn. Vandaar dat veel werk- en visienota’s doelbewust domeinoverstijgend zijn. Ze integreren de domeinen op verschillende manieren (in thema’s, in didactiek, ...) en brengen zo ontwikkelingsdomeinen doelbewust samen; ook al doorkruisen of overkoepelen de activiteiten in zo’n geval verschillende domeinen, in essentie blijft het concept van los van elkaar definieerbare domeinen wel overeind.

Tegenover het domeinspecifieke of aggregatieve perspectief van het kind staat de holistische of puur integratieve (ook wel: integrale) benadering. Deze benadering gaat het kind niet “opdelen” in autonome domeinen, kenmerken, interesses, clusters van gedragingen, ... maar bekijkt het kind net als geheel. Dat betekent ook dat er wordt uitgegaan van het voortdurend inwerken van de verschillende leer- en levensdomeinen op elkaar. Het geheel is dan niet de som der delen, maar veel meer dan dat (het geheel laat zich immers niet opdelen). Deze visie plaatst de ontwikkeling van het kind ook in ruimere contexten, zoals die van het gezin, de familie, de peers, de (klas)groep, enz. die *samen* van belang zijn in het zorgproces én het educatief proces van het jonge kind. Vanuit dit perspectief zijn educatie en zorg dan ook onlosmakelijk met elkaar verbonden. Organisaties zoals Kind & Gezin trekken vandaag sterk deze kaart van de holistische kijk op het jonge kind (Kind & Gezin, 2014).

2 | Aanleiding, probleemstellingen en uitgangspunten van dit onderzoek

2.1 Aanleiding: toegenomen belangstelling van praktijk en beleid

In deze studie gaan we dieper in op cultuureducatie en –participatie van de allerkleinsten (0 tot 6 jaar). De keuze voor een studie die zich specifiek richt op deze leeftijdsgroep vloeit voort uit de groeiende belangstelling voor het cultureel deelnemen en leren van deze groep.

De toegenomen vraag naar cultuurparticipatieve en –educatieve initiatieven voor en met baby's, peuters en kleuters is een trend die zich al enkele jaren in de Vlaamse cultuur- en jeugdsector manifesteert (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). De toegenomen praktijkaandacht voor de doelgroep van de allerkleinsten is te illustreren aan de hand van verschillende recente initiatieven. Zo werd in 2012 de *Kunstendag voor Kinderen* in het leven geroepen, een initiatief dat ook een groot aanbod voor jonge kinderen kent. Cultuurnet (vandaag: Publiq) lanceerde een aantal jaren geleden het zgn. *Vlieg*-label voor de bekendmaking van het cultuur- en vrijetijdsaanbod voor families met jonge kinderen (in dit geval min-12-jarigen) en de organisatie Iedereen Leest zorgt met het project *Boek.start* (voorheen: *Boekbaby's*) dat alle kinderen vanaf zeer jonge leeftijd de kans krijgen van boeken te genieten. Ook lokale culturele initiatieven richten zich vaak naar de doelgroep van de kleinsten (bv. het *Babelut*-parcours in Neerpelt en het *Rode Hond*-festival in Leuven).

Een gelijkaardige trend is ook in het beleid waar te nemen. Het *Vlaamse jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2015-2019* besteedt ruim aandacht aan cultuureducatie en –participatie voor de allerkleinsten (OD 12.1) en bevoegd minister van Jeugd Sven Gatz drukte er in zijn beleidsnota 2014-2019 op dat hij de toegankelijkheid voor cultuureducatief jeugdwerk verder wenst te vergroten (Gatz, 2014). Binnen het beleidsdomein Onderwijs ligt momenteel een nieuw niveaudecreet voor het deeltijds kunst- en muziekonderwijs voor dat o.a. de minimumleeftijd voor muziek- en woordkunstopleiding moet verlagen tot de leeftijd van 6 jaar. In datzelfde DKO lopen ook tijdelijke projecten met nog jongere kinderen. Het zijn maar enkele, zeer selectieve, illustraties uit Vlaanderen die kunnen aangevuld worden met voorbeelden uit het buitenland die eenzelfde tendens tonen. Zo riep het Amerikaanse *Association for Childhood Education International (ACEI)* en de *Alliance for Childhood* de periode 2012-2022 uit tot het decennium van de kindertijd. Een keuze die kracht werd bijgezet door zowel nationale als lokale politici en leidde tot een nieuw curriculum voor het kleuteronderwijs in Amerika, waarbij ook expliciet zorg werd besteed aan de integratie van de verschillende kunst disciplines (de zgn. National Core Arts Standards) (Reynolds & Valerio, 2017).

2.2 Probleemstellingen

Hoewel de praktijk- en beleidsaandacht voor cultuureducatie en –participatie bij de allerkleinsten toeneemt, blijft de wetenschappelijk kennis over dit thema redelijk geatomiseerd. Een actueel en coherent overzicht van het nationaal en internationaal wetenschappelijk onderzoek op het thema ontbreekt. Een dergelijke synthese is echter belangrijk omdat het bestaande inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines kan samenbrengen (pedagogie, sociologie, psychologie, cognitieve en neurowetenschappen, ...) en kan aantonen welke claims empirisch of theoretisch onderbouwd zijn

en welke niet. Dit kan op zich ook weer helpen om maatregelen en keuzes in beleid en praktijk te ontwerpen en te sturen. Het kan beleidskeuzes dus meer *evidence-based* en *information-based* maken.

Het verwezenlijken van cultuureducatie en –participatie is doorgaans een verantwoordelijkheid van velen (Bamford, 2007; Beunen et al., 2016; Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). Dat geldt ook wanneer we enkel focussen op de leeftijdsgroep van de 0-tot-6-jarigen. Vanzelfsprekend is hierbij een cruciale rol weggelegd voor het *formeel onderwijs* (bv. kleuterscholen en hun buitenschoolse opvang, ...) en voor de *cultuursector* (bv. bibliotheken, jeugdtheaters, cultuurcentra, ...). Maar het betrokken veld strekt verder dan enkel die twee beleidsdomeinen¹. Ook in de *jeugdsector* worden initiatieven genomen voor min-6-jarigen (bv. jeugdverenigingen, cultuureducatieve organisaties, jeugdateliers, ...). Hetzelfde geldt voor de *welzijns- en zorgsector* (kinderopvang, gezinsondersteuning, opvangdiensten, Kind & Gezin, ...). Daarnaast zijn er tal van (middel)kleine organisaties of freelancers die niet aan één sector toe te wijzen zijn, maar ook actief zijn op het vlak van cultuureducatie en –participatie voor 0-tot-6-jarigen. Om een goed beleid te kunnen voeren, is het goed een actueel en gestructureerd overzicht te hebben van de actoren en de rol die zij opnemen. Een dergelijk overzicht of veldtekening is vandaag niet voorhanden.

Veldbeschrijvingen resulteren vaak in relevante inzichten en suggesties voor beleid. Veel beleidsmodellen en beleidsmaatregelen krijgen echter pas betekenis in comparatief perspectief, wanneer ze vergeleken worden met modellen en maatregelen in andere regio's en landen. Op die manier kan bijvoorbeeld vergeleken worden hoe verschillende landen omgaan met de groeiende aandacht voor cultuureducatie en –participatie en met welke rationaliteit en middelen hun overheidsbeleid daar precies op inspeelt. Hoewel alle landen verschillend zijn en situaties niet kunnen worden uitgeleend, kan uit een dergelijke internationale vergelijking ook (voorzichtige) lessen getrokken worden voor het Vlaamse beleid. Het gaat er daarbij niet om te bepalen welke landen op welke aspecten beter scoren (zoals bij een klassieke benchmarking), maar eerder om ideeën en aanpakken te toetsen en te kijken waar landen zinvolle inspiratie zouden kunnen vinden bij elkaar.

2.3 Uitgangspunten van dit onderzoek: cultuur, participatie en educatie

2.3.1 Cultuur

Een topic is pas te onderzoeken wanneer het afgebakend is. Bij onderzoek naar cultuur, of meer specifiek naar cultuureducatie en –participatie, is dit allesbehalve een sinecure. Er zijn weinig termen zo omstreden als de notie ‘cultuur’. Het is een term die in onderzoek en praktijk al veel invullingen kreeg, gaande van zeer enge noties zoals het humanistische cultuurbegrip dat vooral verwijst naar de zogenaamde hoge cultuur of cultuur met de grote C, tot zeer brede antropologische invullingen zoals deze die bijvoorbeeld Swidler (1996) hanteert als ze cultuur omschreef als “de publiek beschikbare symbolische vormen waarmee mensen betekenis ervaren en uitdrukken” of de UNESCO-definitie van cultuur als “the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, that encompasses, not only art and literature, but lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs” (UNESCO, 2001, p. 62).

We sluiten ons met dit onderzoek aan bij een brede omschrijving van het concept cultuur, een omschrijving die aangeeft dat cultuur verder gaat dan kunstproductie en –perceptie, maar in essentie een

¹ In haar evaluatieonderzoek in Vlaanderen vond Anne Bamford elementen van cultuureducatie terug in vijf ministerportefeuilles. In diverse overheidsdossiers vond ze 37 te realiseren doelstellingen die gelinkt zijn aan cultuureducatie (Bamford, 2007; Van De Walle, 2010).

proces van menselijke betekenisgeving is en van reflectie op dat proces. Hiermee ligt het cultuurbegrip van dit onderzoek in het verlengde van de zogenaamde cognitieve cultuurbenadering (zie o.a. Van Heusden, 2010; Vermeersch, 2017) én van de manier waarop cultuur(educatie) wordt begrepen door de Vlaamse beleidsmakers (cf. Gatz & Crevits, 2016; Schauvliege & Smet, 2012).

Voor de operationalisering van dit brede cultuurbegrip vertrekken we echter in deze studie van een pragmatische afbakening van cultuur op basis van de culturele velden en disciplines. In navolging van het UNESCO-framework voor culturele statistieken (UNESCO-UIS, 2009) en de afbakening die in Vlaams cultuuronderzoek (participatiesurvey) wordt gehanteerd, onderscheiden we volgende zes culturele velden²:

1. Erfgoed (artistiek en niet-artistiek erfgoed, materieel en immaterieel)
2. Beeldende kunsten
3. Theater en dans
4. Muziek
5. Audiovisuele kunsten en media
6. Literatuur en lezen

2.3.2 Cultuurparticipatie en cultuureducatie

Net als de notie ‘cultuur’ zijn de begrippen ‘cultuurparticipatie’ en ‘cultuureducatie’ evenzeer sterk bediscussieerd.

Om vat te krijgen op de notie ‘cultuurparticipatie’ is deze definitie van UNESCO behulpzaam:

“cultural practices that may involve consumption as well as activities that are undertaken within the community, reflecting quality of life, traditions and beliefs. It includes attendance at formal and for fee events, such as going to a movie or to a concert, as well as informal cultural action, such as participating in community cultural activities and amateur artistic productions or everyday activities like reading a book. Moreover, cultural participation covers both active and passive behaviour. It includes the person who is listening to a concert and the person who practices music.”
(UNESCO framework for cultural statistics (FCS), 2009)

Een operationele begripsomschrijving van de term ‘cultuureducatie’ die de grootste gemene deler uit het scala aan definities weergeeft, is deze van het Nederlandse LKCA (Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunsten):

“Het doelbewust leren over en door middel van kunst, erfgoed en media via gerichte instructie, zowel binnen- als buitenschools. Deelnemers leren over cultuur door er actief mee bezig te zijn en zelf iets te maken. Ze leren van het kijken en luisteren naar cultuuruitingen, van cultuurbezoek en van lezen over cultuur. En door te reflecteren op eigen werk en dat van anderen. Het betreft zowel kunsteducatie, erfgoededucatie als media-educatie”³.

De bovenstaande definities liggen in de lijn van hoe Vlaamse beleidsmakers cultuurparticipatie en cultuureducatie zien (cf. de definities in Gatz & Crevits, 2016; Schauvliege & Smet, 2012), en maken duidelijk dat cultuurparticipatie en cultuureducatie begrippen zijn die in elkaars verlengde liggen. Cultuurparticipatie gaat over het connectie maken met een bepaald initiatief, hetgeen wordt gekenmerkt door (meestal fysieke) aanwezigheid of actie. Die participatie kan een opstap zijn naar cultuureducatie, hetgeen tot doel heeft iemand te laten bijleren. We zouden zelfs kunnen stellen dat zonder participatie

² Het Unesco-framework neemt daarnaast ook nog design en vormgeving op als veld, maar dit veld lijkt ons in het kader van dit onderzoek weinig relevant.

³ <http://www.lkca.nl/kennis-a-z/begrippen#bc>

educatie moeilijk wordt, ook aan educatieve processen moet een individu immers participeren. Omgekeerd kan cultuureducatie ook een belangrijke voorspeller zijn voor (latere) participatie.

Wat verder opvalt aan de bovenstaande definities is dat ze vooral op maat lijken geschreven van oudere kinderen, jongeren en volwassenen. Voor de jongste leeftijdsgroep, het onderwerp van dit onderzoek, lijkt het ons belangrijk om ook meer onbewuste processen niet te vergeten. Dit impliceert dat de grens tussen doelgerichte en doelbewuste educatie enerzijds en vormen van onbewust en niet-doelgericht leren (socialisatie en gewenning) en niet-intentioneel leren (incidenteel leren) anderzijds voor deze doelgroep niet altijd scherp te trekken is. Dit impliceert meteen ook dat in deze studie de notie ‘educatie’ zeker niet samenvalt met wat begrepen wordt onder ‘onderwijs’, maar veeleer refereert aan leren in al zijn verschillende vormen.

Om de definities van ‘cultuurparticipatie’ en ‘cultuureducatie’ operationeel te maken voor de groep van de allerkleinsten, is het ook zinvol te kijken naar de levensdomeinen waarvoor die participatie en educatie van betekenis kan zijn. Brown (2004) beklemtoont de rol van cultuurparticipatie op de volgende domeinen: cognitieve, esthetische, spirituele, fysieke, politieke, emotionele en socio-culturele. UNESCO (2007) definieert ECEC (*Early Childhood Education and Care*) als volgt: ECEC ondersteunt de overleving, groei, ontwikkeling en kennis van kinderen – inclusief gezondheid, voeding, hygiëne, en cognitieve, sociale, fysieke en emotionele ontwikkeling, vanaf de geboorte tot de start in het basisonderwijs. Met het oog op het onderzoeken van de kernbegrippen ‘cultuurparticipatie’ en ‘cultuureducatie’ kunnen we de leer- of ontwikkelingsdomeinen die door Brown en UNESCO worden opgesomd verder clusteren tot een vijftal domeinen. Deze vijf ontwikkelingsdomeinen vormen samen met de eerder vernoemde cultuurdomeinen het conceptueel kader van deze studie.

Cultuurdomeinen	Ontwikkelingsdomeinen				
	Cognitief/ meta-cognitief	Sociaal (incl. politiek en socio-cultureel)	Fysiek (gezondheid, motoriek, ...)	Emotioneel	Esthetisch
Erfgoed					
Beeldende kunsten					
Theater en dans					
Muziek					
Audiovisuele kunsten en media					
Literatuur en lezen					
Receptief/productief					

Dit conceptueel kader is bedoeld als conceptueel net om toe te passen bij het beantwoorden van de verschillende onderzoeksvragen van deze studie (zie volgend hoofdstuk). Het net dat we hier uitgooien zal ten dele bepalen wat we verder in het onderzoek “vangen”. Daarom willen we nog even beklemtonen dat we er ons bewust van zijn dat dit kader niet volkomen is. Andere, meer fijnmazige

of meer grofmazige categoriseringen zijn zeker ook mogelijk. Niet elk mogelijk aspect van of kijk op cultuur is deel van dit kader. Tegelijk is dit kader wel expliciet als een niet-normatief kader bedoeld, het is immers een grid waarbinnen we geen enkele culturele uiting uitsluiten of belangrijker achten dan een ander.

3 | Onderzoeksvragen en onderzoekstechnieken

3.1 Onderzoeksvragen

Op basis van de hierboven geschetste probleemstellingen en het theoretische kader, formuleren we drie onderzoeksvragen die we in deze studie willen beantwoorden:

Onderzoeksvraag 1 (OV1): Wat is de invloed van cultuureducatie en -participatie op 0-tot-6-jarigen?

Met het beantwoorden van deze eerste onderzoeksvraag willen we een scherp zicht krijgen op de veranderingen die cultuureducatie en -participatie teweeg brengen bij de beoogde leeftijdsgroep. We kiezen in de vraagstelling bewust voor het begrip “invloed op” en niet voor “impact” of “effect” omdat we voor het antwoord op deze onderzoeksvraag niet enkel teruggrijpen naar het (empirische) output-, effect-, en impactonderzoek inzake cultuureducatie en -participatie. We willen ook kijken naar de *mogelijkheden* die dit type van educatie en participatie bieden voor bepaalde omstandigheden en voor bepaalde groepen. We sluiten dus ander onderzoek niet apriori uit.

Deze eerste onderzoeksvraag refereert naar het perspectief van individuen en groepen.

Onderzoeksvraag 2 (OV2): Welke cultuur- en welzijnsspelers organiseren in Vlaanderen cultuureducatie en -participatie bij 0-tot-6 jarigen?

Deze tweede onderzoeksvraag peilt naar de spelers die cultuureducatie en -participatie organiseren voor de doelgroep van de allerkleinsten. De notie “organiseren” moet hier breed worden geïnterpreteerd. Het gaat niet alleen om organisaties die zelf een eigen aanbod ontwikkelen en aanbieden, maar ook om instanties die een dergelijk doelgroepgericht aanbod co-creëren, faciliteren, bemiddelen of afnemen. We bakenen het onderzoeksveld voor deze onderzoeksvraag af tot de cultuur- en welzijnssector. Daardoor wordt geen analyse gemaakt van het bestaande binnenschoolse aanbod.

Het perspectief van deze tweede onderzoeksvraag is dat van de organiserende stakeholders. Met het antwoord op deze onderzoeksvraag maken we een “foto” van de stakeholders betrokken op het thema van cultuureducatie en -participatie bij 0-tot-6 jarigen. Deze “foto” moet niet begrepen worden als een exhaustieve lijst van de namen van de stakeholders (zo een lijst zal immers erg veranderlijk zijn) maar eerder als een typering/morfologie van de stakeholders.

Onderzoeksvraag 3 (OV3): Hoe kan het Vlaamse beleid inzake cultuureducatie en -participatie bij 0-tot-6-jarigen getypeerd worden in vergelijking met het beleid in andere Europese landen?

De derde onderzoeksvraag gaat in op de keuzes van het Vlaamse beleid in vergelijking met dat in een aantal andere landen. Opnieuw trachten we hier tot een beschrijvende typering te komen, deze keer niet van de stakeholders maar van het overheidsbeleid zelf. Voor Vlaanderen stellen we daarbij scherp op het centrale Vlaamse beleid omdat dit het beleidsniveau is dat het meeste directe impact heeft op culturele thema's en organisaties. De internationale (bv. UNESCO), provinciale en lokale beleidsvoering valt dus buiten het perspectief van deze onderzoeksvraag.

Het antwoord op deze derde onderzoeksvraag zal leiden tot een comparatief overzicht van beleidskarakteristieken (beleidsinhouden en –klemtonen, subsidiëring, beleidstendensen, ...). Opdat dit overzicht meer zou zijn dan een “vergelijking om de vergelijking”, zullen we in het slothoofdstuk ook beleidsaanbevelingen destilleren uit de onderzoeksbevindingen.

Deze derde onderzoeksvraag peilt expliciet naar het perspectief van de regulerende overheid.

3.2 Onderzoekstechnieken

3.2.1 Literatuurstudie

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag verzamelen we zelf geen nieuw empirisch materiaal maar voeren we een literatuurstudie uit. Er bestaan verschillende types van literatuurstudie, maar hier passen we een zgn. *literature review* toe. Een dergelijke review bestaat uit het systematisch verzamelen, beschrijven, synthetiseren en analyseren van bestaand onderzoek (Booth et al., 2016). De synthese die we in dit rapport presenteren, is descriptief. Dit wil zeggen dat eventuele kwantitatieve brondata en statistische analyses uit de verschillende empirische studies niet met elkaar worden vergeleken of getoetst op hun bewijskracht (zoals bij een meta-analyse zoals: Winner et al. 2013), maar dat de analyse vooral gericht is op een kritische lectuur van de conclusies uit verschillende bestaande studies. De presentatie van de resultaten gebeurt aan de hand van de structuur van de cultuur- en ontwikkelingsdomeinen zoals hierboven al is toegelicht (zie hoofdstuk ‘Aanleiding, probleemstellingen en uitgangspunten van dit onderzoek’).

Bij een literatuurstudie geldt dat wat men vindt vaak een reflectie is van waar men zoekt. Los van de precieze onderzoekstechniek die we toepassen, benadrukken we dat we teruggrijpen naar de verschillende stromingen in de onderzoeksliteratuur over cultuureducatie en –participatie bij 0-tot-6-jarigen. Vooral in de sociaal- en ontwikkelingspsychologische, en sociologische onderzoeksliteratuur bestaat een onderzoekstraditie over de invloed van kunst en cultuur op de persoonlijke ontwikkeling en het sociale weefsel (o.a. Gielen et al., 2014; Harland & Hetland, 2008; Kirschner & Tomasello, 2010; Lareau, 2003; Winner & Hetland 2000). We verkennen echter ook het pedagogisch onderzoek over het jonge kind alsook bronnen die putten uit filosofie en cognitie- en neurowetenschappelijke evidentie.

In onderstaand kader vatten we de toegepaste zoekstrategieën en syntheseaanpak van het literatuuronderzoek kort samen. De exacte zoektermen die werden gebruikt, zijn opgenomen in bijlage bij dit rapport (bijlage 1).

Welke literatuur?

- Wetenschappelijke artikels, papers en specifieke studies gepubliceerd in wetenschappelijke journals of uitgegeven bij wetenschappelijke uitgeverijen
- Ook (zij het in tweede instantie) monografieën

Welke wetenschappelijke disciplines?

- sociale psychologie/ontwikkelingspsychologie
- sociologie
- pedagogie (over het jonge kind)
- Verder: filosofie, cognitie- en neurowetenschappen

Welke databases?

- Eric
- Libis-net
- Onderwijsdatabank
- Open Access
- Limo (= Elsevier, JSTOR, Taylor & Francis, Springer, Sage, Web of Science)

Selectiecriteria?

- Inhoud: gebaseerd op kwantitatieve of kwalitatieve data of theoretisch onderzoek
- Periode van publicatie: van 2000 tot en met 2017 (+ vroegere publicaties wanneer deze relevant worden geacht)
- Taal van de geconsulteerde publicaties: enkel Nederlands en Engels

3.2.2 Veldtekening

De tweede onderzoekstechniek binnen dit onderzoek is de *mapping study* of veldtekening. In deze veldtekening wordt de beschikbare informatie over cultuureducatie en cultuurparticipatie bij de allerkleinsten systematisch en kritisch samengebracht, gecatalogiseerd en geanalyseerd. Waar men in veldtekeningen vaak vertrekt vanuit bestaande onderzoeksliteratuur (cf. Booth et al, 2016) of online informatie, nemen we hier informatie over het praktijkveld in Vlaanderen als invalshoek (zie bijvoorbeeld ook: Vermeersch & Vandenbroucke, 2011; Vermeersch et al., 2012).

Meer specifiek wordt de veldtekening gevoed vanuit twee bronnen.

1. **De UiT-databank (Publiq).** De UiT-databank omvat voor geheel Vlaanderen de meest uiteenlopende vrijetijdsactiviteiten (sportactiviteiten, kermissen, culturele activiteiten, ...). In de analyses focussen we vooral op de culturele activiteiten. Uit de databank selecteren we alle activiteiten met het zgn. Vlieg-label voor de periode 2010-2017. Dit *Vlieg*-label wordt gegeven aan het aanbod voor 0 tot 11-jarigen. De databank werd door Publiq aangeleverd voor onderzoek op 6 oktober 2017. Ze omvat daarmee alle Vlieg-activiteiten die plaatsvonden vanaf 1 januari 2010 tot de datum van aanlevering (nagenoeg 8 jaren). Omdat de databank gegevens bevat voor de leeftijdsgroep van 0 tot 11 jaar, kan in de analyse het aanbod voor peuters en kleuters vergeleken worden met dat voor kinderen in oudere leeftijdsgroepen. Om de leeftijdsgroep te bepalen kijken we naar de startleeftijd van de aangeboden activiteiten en beschouwen we activiteiten met een startleeftijd tussen 0 en 5 jaar als activiteiten voor de allerjongste groep. Dit is ook de leeftijdsafbakening die in de UiT-databank wordt gehanteerd omdat de meerderheid van de activiteiten die beginnen

vanaf zes jaar gericht zijn naar kinderen in de lagere school, welke niet de doelgroep vormen van dit onderzoek. Alvorens de analyses te starten werd de databank door de onderzoekers grondig voorbereid. Zo werden onder meer ongeldige en onbetrouwbare cases uit de data gefilterd, een selectie gemaakt van unieke activiteiten en werden op basis van de postcode indicatoren voor verstedelijkingsgraad gekoppeld aan het databestand.

De UiT-databank omvat volgende informatie over de ingevoerde activiteiten:

- titel activiteit
- type van activiteit (concert, theater, workshop, sportactiviteit, ...)
- subtype (bv. figuren- en poppentheater, tekst- en muziektheater)
- naam locatie (bv. naam cultureel centrum, school, bibliotheek, ...)
- organisator
- korte beschrijving van de activiteit
- leeftijdsklasse
- startleeftijd voor de activiteit
- al dan niet permanent aanbod
- al dan niet UiTPAS-activiteit
- al dan niet cultuurkuur event
- al dan niet aangeboden aan scholen
- prijs
- adresgegevens locatie
- kalendergegevens (niet uniform ingegeven)

2. **Eigen bevraging.** Naast de analyse van de UiT-databank werd ook een eigen bevraging verspreid onder organisaties en particulieren die kunstzinnige activiteiten creëren voor kinderen. Hiertoe werd een online survey ontwikkeld met behulp van het softwarepakket Qualtrics. Deze bevraging heeft niet de bedoeling te resulteren in een exhaustief overzicht van het aanbod, maar wil vooreerst een kijk geven op de inhoud en werkvormen die aangeboden worden bij culturele activiteiten voor de allerkleinsten. Daarnaast willen we via de survey de huidige samenwerkingen tussen cultuuraanbieders en organisaties voor gezinsondersteuning en kinderopvang verkennen en onderzoeken op welke manier cultuur- en welzijnsorganisaties elkaar nog kunnen versterken in het culturele aanbod voor de allerkleinsten.

De selectie van respondenten gebeurde in hoofdzaak op basis van de UiT-databank. Van de organisaties waarvan minstens twee activiteiten met een minimumleeftijd onder de vijf jaar waren opgenomen in de kalenderjaren 2016 en 2017 werden de mailadressen opgezocht. Op basis daarvan werden 103 persoonlijke uitnodigingen verstuurd met vraag tot deelname aan de online survey. Daarnaast werd aan de deelnemers van de reflectiegroep (zie hieronder) een open link bezorgd waarlangs zijzelf de vragenlijst konden invullen of die konden doorsturen aan relevante anderen.

De survey werd gelanceerd op dinsdag 19 december 2017. Op maandag 15 januari 2018 werd deze bevraging afgesloten. 42 organisaties vulden de vragenlijst volledig in waarvan 34 via de persoonlijke uitnodiging en 8 via de open link. In de analyses focussen we op de organisaties met een aanbod voor baby's, peuters en kleuters. In het totaal gaat het daarbij om 32 organisaties, die samen 99 projecten beschreven.

3.2.3 Internationale vergelijking

Een derde onderzoeksmethode in dit onderzoek is de internationale vergelijking. Deze methode wordt ingezet voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag. Concreet impliceert de internationale vergelijking dat we het Vlaamse beleid inzake cultuur voor de allerkleinsten vergelijken met vier andere Europese landen. De beperkte steekproef aan landen heeft als voordeel dat we “*case oriented*” te werk kunnen gaan. Dit betekent dat in detail kan worden ingegaan op het beleid inzake cultuureducatie en –participatie met aandacht voor de historische en politieke achtergrond van de landen.

Bij een vergelijking van een beperkt aantal landen is de steekproefselectie vanzelfsprekend cruciaal. We volgen hierbij twee principes. Ten eerste maken we gebruik van “*intensity sampling*” (Patton, 2000). Dit betekent dat we landen kiezen die als duidelijke en/of rijke voorbeelden beschouwd kunnen worden, maar die tegelijk niet uitzonderlijk of sterk afwijkend zijn in vergelijking met België. Hiernaast streven we naar een *maximale variëteit* in de selectie van landen (Lijphart, 1975, p. 164) en dit voor twee achtergrondkenmerken:

1. kenmerken van de *early childhood education and care* (ECEC): o.a. geïntegreerd of niet-geïntegreerd systeem⁴ en toegankelijkheid van ECEC⁵;
2. kenmerken van cultureel beleid: wijze van financiering en mate van decentralisatie.

Ook wordt bij de landselectie de voorkeur gegeven aan landen waarbij er geen *taalbarrière* is bij het zoeken naar informatie (m.a.w. landen waar Nederlands, Frans of Engels gesproken wordt) en/of aan landen waar de onderzoekers reeds contacten hebben met personen die werkzaam zijn in het veld van ECEC of cultuur. De uiteindelijke keuze van landen werd ook doorgepraat met de opdrachtgever en stuurgroep van dit onderzoek.

Tabel 1 bevat de geselecteerde landen voor de internationale vergelijking. We geven voor ieder land enkele belangrijke kenmerken van het beleid inzake ECEC en cultuur weer.

4 In een geïntegreerd systeem is één overheidsdepartement verantwoordelijk voor de ECEC en zijn de verschillende structuren onderworpen aan dezelfde regels. In een niet-geïntegreerd systeem is de ECEC de bevoegdheid van meer dan één overheidsdepartement.

5 We drukken de toegankelijkheid van ECEC uit als het percentage van 0- tot 2-jarigen en het percentage van de 3- tot 5-jarigen die deelnemen aan ECEC.

Tabel 1 Selectie van landen voor internationale vergelijking

Nederland	<ul style="list-style-type: none"> - Niet-geïntegreerd systeem van ECEC - Geografische nabijheid - Decentraal cultuurbeleid - Eén overheidsdepartement voor Onderwijs en Cultuur - Geen taalbarrière
Denemarken	<ul style="list-style-type: none"> - Geïntegreerd systeem van ECEC - Hoge toegankelijkheid van ECEC - Sterke overheidsfinanciering van ECEC - Sterke overheidsfinanciering van cultuur - Veel beleidsaandacht voor cultuur bij allerkleinsten
Engeland	<ul style="list-style-type: none"> - Geïntegreerd systeem van ECEC - Lage toegankelijkheid van ECEC - Private financiering van ECEC - Private financiering van cultuur - Geen taalbarrière
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Niet-geïntegreerd systeem van ECEC - Lage toegankelijkheid van ECEC - Lage financiering van cultuurbeleid - Hoge kwalificatie voor ECEC-begeleiders

3.2.4 Reflectiegroep

Op 9 januari 2018 organiseerden de onderzoekers een afsluitende reflectiegroep. Die reflectiegroep had als bedoeling de onderzoeksresultaten voor te leggen aan een aantal betrokken organisaties alsook op basis van de tussentijdse onderzoeksresultaten mee te denken over mogelijk interessante en relevante beleidssuggesties.

De deelnemers aan deze reflectiegroep zijn afkomstig uit de culturele sector en welzijnssector en zijn beroepshalve betrokken bij de cultuureducatie en –participatie van de allerkleinsten. In totaal namen 20 personen deel aan de reflectiegroep. De lijst met deelnemers gaat in bijlage bij deze studie (bijlage 2).

De reflectiegroep bestond uit drie delen. In het eerste deel werden de onderzoeksresultaten gepresenteerd en kregen de deelnemers de kans om hierop te reageren en te reflecteren.

Na deze plenaire ronde werd de groep gesplitst in vier kleinere groepen van vijf personen. In deze kleinere groepen mochten de deelnemers discussiëren over de argumentatie voor én tegen cultuureducatie en –participatie voor de allerkleinsten, het bestaande cultuuraanbod voor die leeftijdsgroep, en mogelijke beleidsinitiatieven. De deelnemers kregen drie sets van vragen waaruit ze twee sets konden kiezen die aansloten bij hun interesse en/of expertise. Ze kregen ongeveer 20 minuten de tijd per vragenset om hierover te discussiëren. De drie sets van vragen waren de volgende:

1. Effecten en legitimering?

- “Wat is het nut?” Welke effecten schuiven aanbieders van cultuurparticipatieve en cultuureducatieve activiteiten naar voor om hun aanbod te legitimeren?
- Hebben aanbieders van cultuurparticipatieve en cultuureducatieve activiteiten voor deze doelgroep het moeilijk hun aanbod te legitimeren? Waarom?

2. Aanbod en programmering?

- Is er voldoende aanbod voor de allerkleinsten (0-6) in Vlaanderen en Brussel? Waarom?
- Is er voldoende gevarieerd geprogrammeerd aanbod voor de allerkleinsten (0-6) in Vlaanderen en Brussel? Waarom?

3. Organisatie, beleid en ondersteuning?

- Wat moeten overheden doen om de 0-6-jarigen met cultuur in aanraking te brengen?
- Wat kan een centrale overheid doen om vraag en aanbod beter af te stemmen?

In het laatste deel werd de gehele groep gesplitst in twee groepen van tien personen en werd er aan de deelnemers gevraagd om in de vorm van een mindmap te antwoorden op de volgende vragen over hun eigen cultuureducatief en cultuurparticipatief werk:

- Wat is er vandaag?
- Hoe loopt het vandaag?
- Wat kan beter morgen?
- Wat is ideaal?

De onderzoekstechniek van de reflectiegroep is geïnspireerd op de focusgroep-methodiek en was hier niet gekoppeld aan één specifiek onderzoeksvraag. De antwoorden kunnen gelinkt worden aan de drie onderzoeksvragen en worden verder vooral gebruikt als inspiratie bij het formuleren van de aanbevelingen in het slothoofdstuk van deze studie.

4 | Literatuurstudie

4.1 Beeld/beeldende kunst

Heel snel na de geboorte openen baby's hun ogen en beginnen ze aan de visuele verkenning van de wereld, van *hun* wereld. Wanneer de mens in contact treedt met zijn omgeving is het belang van dat visuele moeilijk te overschatten. Hoewel moeilijk te verifiëren, zou meer dan 90% van de informatie die de mens opneemt van visuele aard zijn (Jensen, 2000). En wanneer de ogen open zijn, houdt twee derde van de elektrische activiteit in de hersenen verband met kijken (Fixot, 1957). Wat we bekijken en hoe we dat doen, is dus cruciaal in de menselijke ontwikkeling en omgang.

Simpel gezegd (té simpel) bestaat visuele perceptie uit twee stappen: de fysieke of sensomotorische activiteit van de *waarneming zelf* en de cognitieve en sociale act van het *betekenis geven* aan wat wordt gezien (Perkins, 1994).

Wat de eerste stap betreft, weten we dat kinderen vanaf vrij jonge leeftijd een grote perceptuele accuraatheid vertonen. Van bij de geboorte zijn de ogen goed ontwikkeld en tijdens de eerste levensmaanden maakt de beweging en coördinatie van de ogen samen met het kleur- en dieptezicht meteen grote stappen voorwaarts. Dat maakt dat een tweejarige de wereld niet drastisch anders ziet dan een zestigjarige (Bower, 1974; Hochberg, 1987).

Het *betekenis geven* aan die visuele informatie die via de ogen binnenkomt - de tweede stap - lijkt net als de fysieke waarneming een aangeboren en zich snel ontwikkelende activiteit. In werkelijkheid is het een vrij complex proces dat geleerd moet worden tijdens de vroege ontwikkeling van het kind (Swaab, 2017, 153). Mensen die pas op latere leeftijd voor het eerst zien, hebben vaak veel moeite echt te begrijpen wat ze zien (Noë, 2004; Swaab, 2016). Waarnemingen vragen om interpretatie en die interpretatie moet zich ontwikkelen. Dit gebeurt deels spontaan. Zo hebben zelfs kleuters zonder specifieke scholing al een bepaalde sensitiviteit voor de esthetische (of stilistische) kenmerken van wat ze zien - zoals herkenning van inhoud en kleur - waardoor zij bijvoorbeeld hun eigen beeldende werken en die van hun klasgenoten kunnen herkennen en onderscheiden (Douglas, Schwartz & Taylor, 1981; Nolan & Kagan, 1980; 1981; Payne, 1990). Deels is dat echter ook een educatief proces, een proces dat een intentionele interventie veronderstelt (Freedman, 2013).

Het visuele systeem activeert verschillende hersengebieden. Welke hersengebieden in welke mate gestimuleerd worden, hangt af wat kinderen te zien krijgen (Swaab, 2016). Tegelijk kiezen jonge kinderen al vrij snel zelf naar wat ze graag kijken. Ze uiten voorkeuren. Zo hebben baby's van negen maanden oud al een voorkeur voor abstracte kunst tegenover figuratieve kunst (Swaab, 2016). Wat we te zien krijgen, gaat dus mee bepalen hoe we gaan kijken (bv. visuele selectie) en welke betekenis we geven aan wat we zien – bijvoorbeeld appreciërend of minder appreciërend (Noë, 2015). Dat maakt dat het alleen al daarom belangrijk is om kinderen van bij de geboorte in een visueel rijke omgeving te laten opgroeien (Gardner, 1990). In het proces van betekenisgeving leren kinderen ook de link te maken met zichzelf en de context waarin ze opgroeien (Trimmis & Savva, 2009). Er is echter geen onderzoek dat bewijst dat een vroege confrontatie met artistieke of culturele beelden een rechtstreeks (positief of negatief) effect zou hebben op (latere) cognitief-academische prestaties van

kinderen. Al moeten we hier bij vermelden dat dit type van ‘transfer’-effect nog nauwelijks is onderzocht bij jongere kinderen. Het is bij hen overigens ook moeilijk onderzoekbaar. Onderzoek dat de cognitief-academische effecten van beeldende kunsteducatie naging bij oudere kinderen (+6) en volwassenen concludeert wel unisono: er is geen causaal verband tussen beeldeducatie en cognitief-academische prestaties. Als er al een positieve samenhang is, kan die net zo goed te wijten zijn aan het feit dat kinderen die voor beeldeducatie opteren (bv. een vroege initiatie beeldend werken) sowieso al sterker cognitief-academisch presteren (Winner, Goldstein, Vincent-Lacrin, 2013).

Een specifiekere verband dat vaker wordt onderzocht, is dat tussen het krijgen van beeldende (kunst)educatie (voornamelijk tekenlessen) en het geometrisch en visueel-ruimtelijk redeneren. Dat verband lijkt meer vanzelfsprekend gezien beide vaardigheden steunen op dezelfde cognitieve basis: ruimtelijke visualisatie. Vandaar dat dit verband ook wel ‘near transfer’ wordt genoemd. Hoewel ook dit door weinig experimenteel en quasi-experimenteel onderzoek bevestigd wordt, lijkt het toch op te gaan voor 4-tot-6 jarigen (Haanstra, 1996; Jaschke, Honing & Scherder, 2018; Winner et al., 2013).

Een ander verband waar onderzoek naar gedaan is, is dat tussen het vaardig kunnen omgaan met beelden en talige geletterdheid: lezen, schrijven en praten (zie boeken als: Olshansky, 2008). Aan de grond van deze veronderstelde correlatie liggen verschillende vaststellingen, zoals de vaststelling dat zelfs erg jonge kinderen beeldende tekens en symbolen niet arbitrair gebruiken, maar die gemotiveerd en vrij doelgericht inzetten en dit volgens bepaalde regels en structuren die we *talig* kunnen noemen (Heydon, McKee & Phillips, 2016). Via beelden (eigen tekeningen, schilderijen, kleiwerkjes) drukken zij zich uit. Wachowiak en Clements schrijven hierover: *“The interplay of the two forms of communication is a powerful motivator for both drawing and writing. Both the artwork and the written passages offer representations of the same cluster of things – each provides a window into the child’s world”* (2006, 67).

Ongeacht deze vaststelling blijft de vraag of beeldende praktijken op jonge leeftijd ook effectief helpen bij het verwerven van geletterdheidspraktijken zoals lezen, schrijven en praten. Verschillende auteurs brengen (vaak anekdotisch) bewijsmateriaal aan dat dit – met de juiste educatieve aanpak – wel degelijk kan (Danko-McGhee & Slutsky, 2007; Johnson, 2008). Het meta-onderzoek van Winner en collega’s (2013) relateert echter enigszins: er is weinig onderzoek dat aantoonde dat leren met en over artistieke beelden een significante boost geeft aan leesprestaties. Al kan het zeker wel bijdragen tot een zekere rijpheid om te leren lezen. Beeldend onderwijs (en vaak ook onderwijs in andere artistieke disciplines) integreren in lees- en schrijfonderricht (d.w.z. in de les doelen op beide vlakken combineren) werpt ook vruchten af bij jonge kinderen (zie bijvoorbeeld het experimenteel onderzoek van Phillips, Gorton, Pinciotti, & Sachdev, 2010). Al blijft het wel mogelijk dat jonge kinderen bij geïntegreerd onderwijs gewoon meer geletterdheidskansen krijgen en de leerwinst als zodanig niet gelinkt is aan het gebruik van de beelden (Burger & Winner, 2000).

Het gebruiken van beelden om verbale (conversationale) skills te vergroten bij peuters en kleuters, is wel een duidelijk succesvolle route. Recent kwalitatief onderzoek (Chang & Cress, 2013; Eckhoff, 2013; Iorio, 2006; Korn-Bursztyn, 2002; Otto, 2008) geeft aan dat de conversaties waartoe beeldend werk aanleiding geeft of waarbij dat werk het onderwerp is, sterke leermomenten zijn. Voornamelijk de gesprekken tussen kinderen en volwassenen en voornamelijk één-op-één-gesprekken blijken daarbij effectief. Er zijn verschillende manieren om zo een gesprek te begeleiden (Bell, 2011; McClure, Tarr, Thompson & Eckhoff, 2017). Ook stelt onderzoek vast dat geïntegreerd onderwijs (d.i. beelden conversatielessen geïntegreerd) op het vlak het verwerven van verbale skills doeltreffend is (Liu, 2009). Het lijkt dus aangewezen beeldende leeractiviteiten bij het jonge kind te voeden met veel taal. Die aanpak vergroot de vaardigheid om te praten over beeldende kunst én er betekenis aan te geven, maar tegelijk versterkt het ook de sociale communicatie in het algemeen. Duh (2016) bestudeerde in niet-gestandaardiseerde groepsinterviews de reacties van kleuters op beeldende kunst en stelde vast

dat de gesprekken over kunst de verbale communicatiemogelijkheden van de kinderen ten goede komen, voornamelijk het vocabularium om te leren verwoorden wat ze zien. Kinderen jonger dan 4 jaar zullen in de conversaties vooral letterlijke beschrijvingen gebruiken van wat ze zien en – pas daarna – van de kenmerken van wat ze zien (Gardner, Winner, & Kircher, 1975; Macnamara, 1972): eerst spreken ze bijvoorbeeld over de bal op het schilderij (1 à 2 jaar), pas later dat de bal rood en rond is (tussen 3 en 6 jaar). Een bijkomend argument is dat kleine kinderen het beschouwen van beeldende kunst in klaspraktijk een fijne activiteit vinden (Elden, 2012; Payne, 1990). Ook op het vlak van welbevinden is er dus een invloed.

Moet het leren beschouwen en appreciëren van artistieke beelden al beginnen vóór aanvang van de kleuterschool (vóór de leeftijd van 2,5 jaar dus)? De invloedrijke ontwikkelingspsycholoog Howard Gardner (1976) zei in de jaren '70 dat specifieke esthetisch-artistieke scholing eigenlijk onnodig is voor die groep van allerkleinsten. Hij vond het voldoende om baby's en peuters in een beeldrijke omgeving te laten opgroeien en hen de kans te geven met beeldend materiaal te werken, zonder veel begeleiding. Voor die stelling baseerde hij zich op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie zoals het feit dat erg jonge kinderen vooral intuïtieve kennis en praktische of eerste-orde-kennis verzamelen (bv. het gebruik van simpele iconen om bepaalde kennis te representeren) maar nog geen symbolische codes kennen en gebruiken (Gardner, 1990). Dat gebruik van symbolen ontwikkelt zich pas sterker vanaf de leeftijd van 2 jaar en zeker vanaf 3 jaar; zo beseffen kinderen vanaf die leeftijd dat een handeling kan gerepresenteerd worden door een afbeelding van die handeling (Berk, 2010). Op dat moment, wanneer kinderen symbool- en notitiesystemen leren beheersen (bv. het kribbelen wordt steeds beter gecontroleerd en gepland), lijkt het volgens Gardner meer aangewezen ze systematisch te introduceren in het esthetische kijken en alles dat daarmee samenhangt, zoals het waarderen van kunst, het analyseren van beeldcompositie, kunstgeschiedenis, een basisvocabulaire voor kunstcritiek, enz. We hebben het dan al snel over het einde van het kleuteronderwijs en het begin van de lagere schoolleeftijd (Carothers & Gardner, 1979). Vandaag brengen onderzoekers steeds vaker argumenten aan om toch al vroeger met gericht esthetisch onderwijs te beginnen, zowel in productieve als in reflectieve zin. Het begeleiden van beelden (tekenen en kleuren, en later knippen en collages maken) wordt vaak geïnterpreteerd als een krachtige tool om de verbeelding en het kritisch denken van het jonge kind te stimuleren en om hen over hun ideeën te laten communiceren (Korn-Bursztyn, 2002; Schirmacher, 2002; Tan & Gibson, 2017). Door kunstbeschouwing op de peuterleeftijd ontwikkelen kinderen ook sneller meer consistente esthetische voorkeuren, kunnen ze sneller basale stilistische analyses maken en beeldende elementen herkennen en beschrijven (bv. onderscheid maken tussen 3D beelden en schilderijen, het linken van kunstwerken aan kunstenaars) (Aylard et al., 1993; Lopatovska, Hatoum, Waterstraat, Novak & Sheer, 2016). Dit is sowieso geen proces dat snel kan gaan. Een vroege introductie maar ook een vaak herhaalde dialoog tussen het kind en de beeldende werken blijft een belangrijke voorwaarde om het esthetisch bewustzijn van kinderen te laten ontbolsteren (Danko-McGhee, 2006).

4.2 Podiumkunsten (theater en dans)

Jonge kinderen bewegen zich – mentaal en fysiek – in de wereld, en gaan vanaf een vrij jonge leeftijd die wereld ook speels benaderen. Met ‘speels’ bedoelen we hier dat de peuters en kleuters hun waarnemingen bewust cognitief kunnen manipuleren met het oog op bepaalde effecten (bv. een lepel wordt in gedachten een vliegtuigje). Ze kunnen dat onder meer omdat ze beschikken over een reeks herinneringen aan eerdere waarnemingen (bv. kinderen herinneren zich wat een vliegtuig is ook al zien ze op dat moment geen vliegtuig). Die speelse benadering impliceert dat kinderen interageren in en met de culturele omgeving, en wel op een verbeeldende manier. Eén van de belangrijkste ontwikkelingspsychologische stappen die jonge kinderen daarbij nemen, is het leren “doen alsof” (Scarlett, 2004). Het doen-alsof-gedrag begint meestal tussen de leeftijd van 12 en 24 maanden. Het vangt doorgaans aan als imitatiegedrag (bv. het kind imiteert de mama die met de wagen rijdt, het kind imiteert de grootouders die koffie drinken) maar wordt gaandeweg meer fantasierijk (bv. het kind rijdt op een eenhoorn door de lucht). Rond de leeftijd van 18 maanden ontwikkelt zich bij het kind ook het besef dat een waarneming een andere betekenis kan krijgen door middel van mentale combinaties (Vermeersch et al., 2016). Op dat moment begint bij het kind de appreciatie voor beeldende humor (bv. een persoon met een soepkom als hoedje) en metaforen (bv. het besef dat iemand die zegt ‘ik sterf van de honger’ niet echt sterft) (Vermeersch et al., 2016). Dat de verbeelding van kinderen toeneemt, betekent dat kinderen steeds beter in staat zijn zich iets voor te stellen dat verder af staat van de werkelijkheid, verder af van de concrete directe stimuli die het kind waarneemt. Het is ‘spelen’ met die werkelijkheid door die werkelijkheid na te bootsen, aan te passen, uit te vergroten, in en op scene te zetten, ... Met die speelse verbeeldende verkenning komt ook de lichamelijke verkenning van het lichaam zelf en de fysieke context. Het zijn al deze vermogens waar theater en dans - of algemener: podiumkunsten – op gebaseerd zijn.

Wanneer we kijken naar de cognitieve impact van het gebruik van theater en dans bij de allerkleinsten (bv. in klasverband) dan valt op dat het meeste wetenschappelijk onderzoek interesse toont in het specifieke verband tussen theater of drama en taalvaardigheid, vnl. spreekvaardigheid (Winner et al., 2013). We hebben het dan niet zozeer over producties maken, maar om het creëren van spelsituaties, improvisatieopdrachten, verhaallijnen laten naspelen, enz. Het bestaand onderzoek toont vrij overtuigend aan dat het gebruik van improviserend dramatiseren bij het behandelen of verwerken van een verhaal (bv. in de klas) ertoe leidt dat kinderen de verhaallijn als zodanig beter begrijpen en kunnen navertellen (Dansky, 1980; Milner, 1982; Pellegrini & Galda, 1982; Saltz et al., 1977; Marbach & Yawkey, 1980). Ze leren zo ook de domein-specifieke codes van theater en drama zelf ook beter begrijpen en onthouden (Samuelsson, Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2009). Het is echter niet zo dat peuters en kleuters meer dan oudere kinderen profiteren van dergelijk spreekvaardigheidseffect (Podlozny, 2000), we moeten het eerder zien als een veralgemeend ‘near transfer’-effect.

Ook de spreekvaardigheid blijkt duidelijk positief beïnvloed te worden door het gebruik van theatrale aspecten - zoals rollenspel en poppenkast - in het educatief proces (Williamson & Silvern, 1990). Experimenteel onderzoek bij peuters en kleuters toont aan dat via theater niet zozeer de woordenschat maar wel de verbale creativiteit toeneemt (Garaigordobil & Berruoco, 2011; Niedermeyer & Oliver, 1972). Met verbale creativiteit wordt bedoeld: de capaciteit om bijvoorbeeld tijdens het praten van één onderwerp naar een ander te switchen (vlotheid en continuïteit) en daarbij verschillende specifieke soft skills toe te passen zoals oogcontact houden, maar ook om zaken vanuit verschillende standpunten te benaderen en zo tot nieuwe, originele dingen te komen (flexibiliteit en originaliteit). Er zijn aanduidingen dat dit positieve effect op spreekvaardigheid sterker is bij zwak presterende kinderen dan bij andere kinderen (Nielson, 1993). Net als het effect op het begrijpen van een verhaal is het effect van het zelf dramatiserend werken op verbale skills niet gelimiteerd tot de allerkleinsten maar gaat het om een effect dat bij verschillende leeftijdsgroepen vast te stellen is, ook bij kinderen boven de zes jaar (bv. DICE, 2010). Er zijn verder ook aanduidingen - al zijn die minder sterk - dat

ook andere vormen van creativiteit worden gestimuleerd via de toepassing van creatieve theatertechnieken en sociodramatische speltechnieken, zoals grafische creativiteit en creatieve reacties in het algemeen (Dansky, 1980; Dansky & Silverman, 1973; Garaigordobil & Berruero, 2011; Komarik & Brutenicova, 2003; Warger & Kleman, 1986; Yeh & Li, 2008; Zachopoulou & Makri, 2005). Danseducatie en (algemene) creativiteit vertonen eenzelfde positieve correlatie bij kinderen boven de zes jaar, maar studies specifieke bij peuters en kleuters hierover zijn er echter nauwelijks (Winner et al., 2013). Bovendien moet bij alle onderzoek dat linken legt tussen kunsteducatie of -participatie enerzijds en creativiteit anderzijds ook de vraag gesteld worden in welke mate de kunsten zelf voor het verband verantwoordelijk zijn: “(...) *there is no reason to think that arts education will make children more creative unless the arts are taught in a way that really pushes children to explore and invent. It is likely that many arts classes ask children to do rather routine things – sing in a group, make Christmas decorations for the school hallway, etc. It is also possible that, like in other disciplines, one needs to reach a certain level of proficiency or mastery before being able to have a more inventive approach to the practiced art (...)*” (Winner et al., 2013, 196).

Bij onderzoek naar het effect van drama en theater op lezen tekent zich een voorzichtig positief verband af: door een intensieve toepassing van verhalend theater neemt de rijpheid van kinderen om nieuwe teksten te (leren) lezen toe (Podlozny, 2000). Voorzichtigheid is hierbij wel geboden daar niet alle onderzoek eenduidig tot die conclusie komt (zoals: Christie & Enz, 1992). Hetzelfde geldt voor het verband tussen dansen en lezen. Bewegingsactiviteiten die heel expliciet vormgegeven zijn om het lezen voor te bereiden (bv. kinderen leren letters uit te beelden in een zgn. schrijfdans, of kinderen bewegen volgens een bepaald rijmschema), lijken ook effectief bij te dragen tot het kunnen decoderen van letters of tekststructuren (Logue, Robie, Brown & Waite, 2009; Rose, 1999). Al is dat effect volgens anderen zo goed als verwaarloosbaar in de voorbereiding van het leesvaardig maken van kinderen (Hattie, 2009). Bovendien vertonen andere, meer artistieke, dansactiviteiten geen enkel effect op de rijpheid om te lezen (Winner et al., 2013).

Of theater- en danseducatie op korte of lange termijn nog andere positieve effecten hebben op cognitieve prestaties, daarvoor is het wetenschappelijk bewijs niet overtuigend (Conard, 1992). Veel claims die in dat verband worden geuit, kunnen niet echt hard worden gemaakt. Zo is het positieve effect van het uitvoeren van fictieve scenario's op ruimtelijk inzicht (bv. conservatie-inzicht) slechts zwak onderbouwd (Guthrie & Hudson, 1979). En ook het vermeende verband tussen dans en visueel-ruimtelijk inzicht is tot op vandaag niet wetenschappelijk te staven (Winner et al., 2013).

Verschillende onderzoeken tonen aan dat het zelf dramatiseren en theateraal spelen door kleine kinderen een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van hun sociale skills (zie voor een overzicht: Çetingöz & Günhan, 2012). Met sociale skills bedoelen we een amalgaan aan vaardigheden zoals het kunnen omgaan met *peer pressure*, luistervaardigheid tonen en bepaalde doelen kunnen stellen. Verschillende studies gingen na hoe en in welke mate het samen spelen van kinderen (vooral het doen-alsof-spelen) hun sociale cognitie beïnvloedt (bv. het zich kunnen inleven in andere standpunten) hetgeen bijvoorbeeld zichtbaar kan worden in de kwaliteit van het spel. De variëteit aan onderzoek laat echter geen helder beeld zien, enerzijds omdat de studies nauwelijks vergelijkbare schalen gebruiken, maar ook omdat bij geleide spelsituaties moeilijk uit te maken is of bepaalde effecten toe te wijzen zijn aan het spelen zelf of aan de begeleiding die de kinderen krijgen (Christie, 1983; Christie & Johnson, 1983). Hetzelfde geldt voor het boosten van sociale competenties via dans. Het onderzoek van Lobo en Winsler van 2006 suggereert een positieve impact van dansinitiatie op de sociale competenties van 3-tot-5-jarigen (vastgesteld met de *Social Competence Behaviour Evaluation Scale*). Dit onderzoek was echter te kleinschalig om het verband te kunnen veralgemenen (See & Kokotsaki, 2016). Ook het rechtstreekse verband tussen dansinitiatie en een groeiend zelfvertrouwen lijdt onder een gebrek aan wetenschappelijk bewijs. Dat neemt echter niet weg dat dans als methode wel bruikbaar *kan* zijn om het zelfvertrouwen van kinderen te stimuleren (Verkerk-Wassenaar, 2016). Zeker

op het vlak van het zelfvertrouwen over het eigen lichaam en de verkenning van lichamelijke prestaties lijkt het gebruik van dans als leermiddel vanzelfsprekend. Hier tegenover staat echter dat veel begeleiders en leerkrachten net de expressieve vormen van dans mijden en zo bijdragen aan wat Cannella noemt “*the societal fear of the body*” (2002, 160).

4.3 Muziek

Hoewel muziek op zichzelf een creatieve en leerrijke activiteit is voor kinderen, heeft onderzoek in verschillende wetenschappelijke disciplines er herhaaldelijk op gewezen dat muziekparticipatie ook een duurzame positieve impact heeft op vaardigheden in verscheidene non-muzikale domeinen (Hallam, 2010; Portowitz, Lichtenstein, Egorova & Brand, 2009). Het volgen van muzieklessen blijkt sterk bevorderend voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, des te meer als het leren van muziek in de kinderjaren begint, wanneer het brein van het kind nog zeer plastisch en onderhevig aan beïnvloeding is (Rauscher & Hinton, 2011; Schellenberg, 2004; Swaab 2016). In dit stuk worden de diverse effecten van muziek op de ontwikkeling van het jonge kind in beeld gebracht.

Een eerste gebied dat positief beïnvloed wordt door muziekparticipatie is de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. Peuters en kleuters die deelnemen aan interactieve muzieklessen in groepsverband kennen een sterkere mate van empathie en zijn sociaal ingesteld (Rabinowitch, Cross & Burnard, 2012). Door muziek te beoefenen in een groepscontext zouden jonge kinderen de emotionele staat van anderen leren aanvoelen en identificeren, zich een bewustzijn vormen van de gevoelens en gedachten van andere kinderen. Muziekparticipatie in een groepscontext oefent over het algemeen ook een positieve invloed uit op de communicatieve ontwikkeling van het jonge kind: kinderen die op een interactieve manier muziek spelen, zijn sociaal in hun speelgedrag en meer geneigd tot samenwerking bij het uitvoeren van opdrachten (Gerry, Unrau & Trainor, 2012; Kirschner & Tomasello, 2009, 2010; Nicholson et al., 2008; Walworth, 2009). Muziek maken beïnvloedt dus de manier waarop ze met anderen interageren.

Verder kan muziekbeoefening ook voor de creativiteit van jonge kinderen belangrijk zijn. Kinderen die muzieklessen volgen, kennen na deze lessen vaak een sterkere toename op testcores voor creativiteit, vergeleken met leeftijdsgenoten die geen muzieklessen volgen (Hallam, 2010). Het dient hierbij wel opgemerkt te worden dat de ontwikkeling van creatieve vaardigheden via muziekbeoefening afhankelijk is van het type muziekactiviteit. Onderzoek van Koutsoupidou en Hargreaves (2009) vergeleek een groep 6-jarigen die muzieklessen volgden met ruimte voor muzikale improvisatie, met een controlegroep van leeftijdsgenoten die lessen volgden zonder ruimte voor improvisatie. Na de zes maanden van muzieklessen scoorde de groep met improvisatielessen significant hoger op creativiteitstest in vergelijking met de controlegroep, terwijl er voor de aanvang van de muzieklessen geen significante verschillen werden waargenomen inzake creativiteit. Om de creatieve vaardigheden van kinderen te stimuleren, is het dus belangrijk dat de muziekactiviteiten zelf de nadruk leggen op het creatieve aspect.

Een derde ontwikkelingsgebied dat positief beïnvloed wordt door muziekparticipatie is de cognitieve ontwikkeling van het kind. Het volgen van muzieklessen en het leren spelen van een muziekinstrument worden gelinkt aan vorderingen in een breed scala van cognitieve vaardigheden. Opnieuw is dit een kwestie van ‘transfer’: vaardigheden die in een bepaalde (muzikale) context geleerd worden, vertalen zich ook naar vaardigheden in een andere context (Billhartz, Bruhn & Olson, 1999; Moreno et al., 2011). Verschillende cognitieve wetenschappers hebben er reeds op gewezen dat veel kenmerken van muziek leren, zoals het begrijpen van complexe structuren en patronen (intervallen, schalen e.d.),

overeenkomsten vertonen met andere vormen van denken, en wellicht via gelijkaardige neurale netwerken en uitvoerende cognitieve functies verlopen (Geist, Geist & Kuznik, 2012; Mehr, Schachner, Katz, & Spelke, 2013; Portowitz et al., 2009; Sala & Gobet, 2017). Kinderen die op jonge leeftijd muziek leren spelen en analyseren, zouden bijgevolg dus ook sterker scoren op een hele reeks denktaken.

Terwijl verschillende studies een positief effect van muziekparticipatie op meer algemene intelligentietests vaststelden (Schellenberg, 2004), valt op te merken dat muziek ook zeer specifieke domeinen van cognitie beïnvloedt. Zo heeft onderzoek er herhaaldelijk op gewezen dat het spatio-temporeel denkvermogen – het vermogen om ruimtelijke patronen te visualiseren en vervolgens mentaal te roteren of transformeren – sterk beïnvloed wordt door muziekbeoefening op jonge leeftijd (Bilhartz, Bruhn & Olson, 1999; Costa-Giommì, 1999; Graziano, Peterson & Shaw, 1999; Hetland 2000; Rauscher et al., 1997; Rauscher & Zupan, 2000). Spatio-temporeel denken is cruciaal voor het stapsgewijs oplossen van complexe problemen van het soort waar ingenieurs, architecten en wiskundigen mee werken. In een studie die zich toespitste op kleuters, stelden Rauscher en Hinton (2011) vast dat kinderen die pianolessen volgden beduidend hoger scoorden op spatio-temporele tests in vergelijking met een controlegroep van leeftijdsgenootjes die geen muzieklessen volgden. Dit effect bleek bovendien vrij stabiel te zijn: twee jaar nadat de muzieklessen waren afgelopen, scoorden de kinderen die piano- en andere muzieklessen hadden gevolgd nog steeds sterker op de cognitieve tests.

Muziekbeoefening en -participatie kunnen ook bevorderend zijn voor het ontwikkelen van wiskundige vaardigheden (Hallam, 2010; Geist, Geist & Kuznik, 2012; Vaughn, 2000). Muziek bezit enkele inherent wiskundige kwaliteiten, zoals verhoudingen en ritmische patronen, en volgens cognitieve wetenschappers is het leren van muziek dan ook een manier om verscheidene wiskundige concepten en vaardigheden bij te brengen. Onderzoek bevestigt het bevorderende effect van muziek (Geoghegan & Mitchelmore, 1996), hoewel vooral het spelen van percussie-instrumenten en muzieklessen met een nadruk op het ritmische aspect een duurzaam effect hebben op wiskundige vaardigheden (Hallam, 2010; Rauscher & Hinton, 2011). Tegelijk merken we op dat andere studies geen of slechts een zeer zwak verband vinden tussen het leren spelen van een muziekinstrument en wiskundige vaardigheden (Mehr et al., 2013; Winner & Hetland, 2000). Uitsluitend is er op dit vlak dus nog niet.

Het onderzoek over de relatie tussen muziek en taalkundige en perceptuele vaardigheden is iets meer eenduidig. Moreno en collega's (2011) concludeerden dat kleuters die muzieklessen volgden reeds na 20 dagen significant hoger scoorden op verbale intelligentietesten in vergelijking met kleuters die visuele kunstlessen volgden. Deze vaststelling werd recent nog bevestigd door nieuw en langerlopend onderzoek van Jaschke en collega's (2018). Ook de woordenschat en het verbaal geheugen worden bevorderd door muziekbeoefening (Forgeard, Winner, Norton, Schlaug, 2008; Franklin et al., 2008). Daarnaast wijzen verschillende studies op de correlatie tussen muziekparticipatie en fonologisch bewustzijn en het onderscheiden van klanken bij jonge kinderen (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002; Flaunacco, Lopez, Terribili, Montico, Zoia, Schön, 2015; Gromko, 2005). Onderzoek heeft echter geen verband gevonden tussen muziekbeoefening en leesvaardigheden (Winner & Hetland, 2000). Evenmin werd een verband gevonden met visueel-ruimtelijke vaardigheden of visueel geheugen (Ho, Cheung, & Chan, 2003; Jaschke et al., 2018).

Het valt verder ook op te merken dat er aanwijzingen bestaan voor de invloed van muziek op de motorische en fysieke vaardigheden van het kind. Brown, Sherill en Gench (1981) stelden met hun onderzoek vast dat kleuters die deelnamen aan een bewegingsprogramma met muziek beter presteerden op tests voor motorische vaardigheden, in vergelijking met kinderen die aan een bewegingsprogramma zonder muziek deelnamen. In een recentere studie kwamen Zachopoulou, Tsapakidou

en Derri (2004) tot gelijkaardige conclusies. Ze vergeleken twee groepen kleuters, waarvan een groep een lichamelijk opvoedingsprogramma met muziek volgde, de andere een programma zonder. De onderzoekers stelden vast de eerste groep een sterkere toename kende op testcores voor dynamisch evenwicht (hetgeen een essentieel component is van vrijwel elke fundamentele motorische vaardigheid). Het opnemen van muziek in lichamelijke opvoedingsprogramma's lijkt dus ook voordelig te zijn voor de motorische ontwikkeling van jonge kinderen.

Ten slotte dient er ook op gewezen te worden dat muziekbeoefening in de wetenschappelijke literatuur vaak geassocieerd wordt met een verbeterd fysiek en mentaal welzijn. Meerdere onderzoeken hebben zich specifiek toegespitst op de bijdrage van zingen aan de lichamelijke en geestelijke gezondheid, en stelden vast dat zingen in een koor verschillende voordelen biedt voor het welzijn, waaronder stressreductie, het ervaren van positieve gevoelens en stemmingen, een positief zelfbeeld en verbeterde longfunctie (Ashley, 2002; Clift & Hancox, 2001). Het dient hierbij wel opgemerkt te worden dat deze bevindingen zich richten op tieners of volwassenen, niet op peuters of kleuters, hoewel onderzoekers zoals Hallam (2010) stellen dat er geen reden is te veronderstellen dat de voordelen van koorzang niet ook op (jonge) kinderen van toepassing zouden zijn. Verder wijzen verschillende studies op de positieve impact van muziektherapie voor kinderen met mentale problemen en ontwikkelingsstoornissen (Gold, Voracek & Wigram, 2004).

De voordelen die muziek biedt, vertalen zich ook naar de academische loopbaan (Johnson & Memott, 2006). Zo wijzen Southgate en Roscigno (2009) met hun onderzoek op de positieve invloed van muziekparticipatie op een succesvol schooltraject. Ze maakten voor hun onderzoek gebruik van longitudinale data van zowel kleuters en adolescenten, en maakten voor muziekparticipatie een onderscheid tussen participatie binnen de school, participatie buiten de school en ouderlijke betrokkenheid in de vorm van het bijwonen van concerten. Southgate en Roscigno stelden voor beide groepen vast dat het onderwijssucces vooral bevorderd werd door de ouderlijke betrokkenheid. Daarnaast concludeerden ze ook dat er duidelijke klassenverschillen in ouderlijke betrokkenheid bestaan, met een sterkere betrokkenheid van de ouders in hogere sociale klassen. Er kon dus een ongelijkheid waargenomen worden in de mate van ouderlijke betrokkenheid naargelang de sociale klasse van de ouders en bijgevolg ook in de voordelen van deelname aan muziekeducatie voor de onderwijsloopbaan.

Het belang van muziek op jonge leeftijd mag dus niet onderschat worden gezien het overtuigend wetenschappelijk bewijs van de voordelen ervan op de algemene ontwikkeling van het kind. Het beoefenen van muziek of deelnemen aan een muziekevenement op jonge leeftijd vertaalt zich naar verscheidene fundamentele vaardigheden die ook in de latere levensloop belangrijk kunnen zijn.

4.4 Musea en erfgoed

Musea kunnen de unieke kans bieden aan jonge kinderen om (voor het eerst) met artistiek en cultureel erfgoed kennis te maken (Andre, Durksen & Volman, 2017; Munley, 2012; Terreni, 2014). Museumbezoeken creëren een informele en publiek toegankelijke context voor kinderen om met diverse domeinen als kunst, geschiedenis en wetenschap in aanraking te komen nog voor ze hierover op de schoolbanken leren. Het is dan ook belangrijk na te gaan welke invloed musea effectief uitoefenen op de ontwikkeling van kinderen.

In de context van onderzoek naar de effecten van museumervaringen op de ontwikkeling van jonge kinderen, dient er wel gewezen te worden op een zekere leemte in de wetenschappelijke literatuur. Met haar overzicht van het bestaande onderzoek naar de leerervaringen van jonge kinderen in musea, stelde Munley (2012) vast dat er een gebrek is aan studies naar de precieze effecten van museumbezoeken en ervaringen met erfgoed op de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling in de

vroege kindertijd. Smithies (2011) en Luke en Windlewarth (2013) kwamen met hun meta-analyses tot gelijkaardige conclusies. Veel van het onderzoek rond leergedrag van kinderen in een museumcontext is eerder etnografisch of exploratief van aard, met een gebrek aan experimentele onderzoekdesigns (i.e. met vergelijking van pre-tests en post-test tussen experimentele en controlegroep) om de impact van museumbezoeken op de ontwikkeling van (jonge) kinderen te meten. Ondanks deze lacune in het onderzoek, zijn er verschillende studies die een zeker beeld gunnen op de invloed van (kunst)museumbezoeken op de ontwikkeling van peuters en kleuters. Deze worden hieronder kort omschreven.

Puchner, Rapoport en Gaskins (2001) onderzochten het leergedrag van 4- tot 5-jarigen in een kindermuseum, en maakten hierbij een onderscheid tussen verschillende vormen van leren: begrijpen van simpele oorzaak-gevolg verbanden, fijne motorische vaardigheden leren, informatie-gerelateerd leren, procedureel leren (leren via het uitvoeren van een procedure) en conceptueel oorzaak en gevolg leren (een conceptueel oorzakelijk verband tussen twee of meer zaken begrijpen). Hoewel de onderzoekers vaststelden dat simpel oorzaak-gevolg leren het vaakst voorkwam, werden alle vormen van leren waargenomen voor alle modules op de tentoonstelling. De onderzoekers wezen vooral op het belang van informatie-gerelateerd leren en procedureel leren, omdat deze verworven informatie en geleerde vaardigheden ook buiten de specifieke context van het kindermuseum hanteerbaar zijn. Ook het leren van conceptuele oorzaak-gevolg relaties – dat bv. plaatsvond in een module waar kinderen zelf een ballenbaan moesten construeren – is cruciaal volgens de onderzoekers, aangezien het een abstract denken vereist dat ook in andere contexten bruikbaar is. Kleuters leren dus effectief bij in musea die specifiek op kinderen gericht zijn, gaande van simpele verbanden tot cognitief complexe leerprocessen die ook buiten de muren van het museum bruikbaar zijn. Verschillende studies wijzen er eveneens op dat bezoeken aan kindermusea kennis en bewustzijn over een verscheidenheid aan onderwerpen kunnen genereren bij jonge kinderen (Luke & Windleharth, 2013).

Museumervaringen kunnen ook een positieve invloed uitoefenen op de creativiteit van jonge kinderen. Savva en Trimis (2005) onderzochten het creatieve gedrag van 5- tot 6-jarige kleuters na een bezoek aan een museum voor moderne kunsten. Na het museumbezoek kregen de kinderen de opdracht zelf een kunstwerk te creëren. De helft van de kinderen haalde voor hun kunstwerkjes inspiratie uit de tentoonstelling in het kunstmuseum, waarbij ze gelijkaardige technieken gebruikten als in de tentoonstelling, of expliciet naar de tentoonstelling verwezen in hun eigen kunstwerkjes (bv. via de vorm of het onderwerp van hun werk). Museumbezoeken en ervaringen met cultureel erfgoed kunnen voor kinderen zelf dus een stimulus/inspiratie zijn.

De gehanteerde leerstrategieën zijn eveneens bepalend voor de leerervaringen van jonge kinderen in musea (Munley, 2012; Terreni, 2015). Piscitelli en Penfold (2015) wijzen erop dat peuters en kleuters, die nog zeer sensorieel zijn in hun denken en leren, beter leren op een “hands on” manier, met ruimte voor fysieke interactie met of interpretatie van het kunstwerk of tentoongesteld materiaal. Daarnaast kan een connectie met reeds bekende ervaringen helpen om het museumbezoek betekenisvol te maken voor jonge kinderen (bv. kinderen die dinosaurussen in het museum herkennen op basis van hun speelgoed) (Anderson, Piscitelli, Everett & Tayler, 2002; Piscitelli & Anderson, 2001). Ook dialoog is belangrijk: de museumervaring is leerrijker wanneer kinderen via open vragen worden aangemoedigd om een kunstwerk te analyseren, te beschrijven wat ze zien en welke betekenis ze aan een werk geven (in tegenstelling tot een passieve participatie waarbij de kinderen gewoon informatie ontvangen). Daarnaast kan het gebruik van humor voor peuters en kleuters eveneens een manier zijn om een museumbezoek boeiend te maken en ze te betrekken in de tentoonstelling (Munley, 2012).

Verder is ondersteuning en begeleiding door een volwassene een belangrijke facilitator voor de leerervaring van jonge kinderen in musea. Het belang van volwassen begeleiding blijkt ook uit onderzoek

van Schijndel, Franse en Raijmakers (2010). Zij stelden vast dat kinderen (4-5 jaar) van ouders die opgeleid werden over hoe hun kind het best te begeleiden tijdens een museumbezoek, hoger scoorden op de *Exploratory Behavior Scale* in vergelijking met een controlegroep waarbij de ouders geen instructies ontvingen over hoe hun kind te begeleiden. De *Exploratory Behavior Scale* is een meetinstrument dat de mate van verkennend gedrag bij kinderen meet, hetgeen belangrijk is voor de cognitieve en sociale ontwikkeling van het kind. Hoe adequater de begeleiding van een kind, hoe beter voor de cognitieve ontwikkeling van het kind dus. Puchner, Rapoport en Gaskins (2001) vonden met hun onderzoek naar leergedrag van kleuters in een kindermuseum eveneens een positief verband tussen het leren en de begeleiding van een volwassene. Eckhoff (2008) onderscheidde met haar onderzoek naar 4- tot 5-jarigen in een kunstmuseum vier verschillende manieren waarop volwassenen de museumervaringen van kleuters kunnen faciliteren: open of gesloten vragen stellen, gebruik maken van verhalen, spelletjes verwerken in het museumbezoek, en meer “technische” toelichtingen over de manier waarop een kunstwerk is gemaakt of ontworpen.

Een belangrijke wederkerende vaststelling is tevens dat, hoewel musea instellingen zijn die toegankelijk zijn voor het brede publiek, er vaak een zekere sociale gradiënt in het museumpubliek waar te nemen valt (Coffee, 2008; Fyfe, 2004; Siongers et al., 2015). Mensen met een hoger opleidingsniveau bezoeken vaker musea, ook met hun kinderen. Mudiappa en Kluczniok (2015) onderzochten dit met hun studie naar bezoeken aan musea, theaters en bioscopen van ouders met kinderen. Ze focusten daarbij specifiek op kinderen in het kleuteronderwijs. Ze stelden vast dat kinderen van ouders met meer culturele hulpbronnen of cultureel kapitaal – zoals het bezitten van literatuur, kunstwerken, e.d. – ook vaker musea bezoeken. Kinderen van ouders die cultureel gegoed zijn, komen dus ook vaker in musea en hebben meer toegang tot de leerervaring/culturele bagage die ze bieden.

Daarnaast hebben museumbezoeken ook op hun beurt een invloed op de leervaardigheden en het onderwijssucces van kinderen. Voor peuters en kleuters ontbreken studies naar de invloed van musea op leervaardigheid op deze specifieke leeftijd, maar er bestaat wel onderzoek naar de invloed van museumbezoeken op leer- en onderwijsprestaties in de latere kindertijd. Onderzoek van Jaeger (2011) naar de rol die ouderlijk cultureel kapitaal speelt voor het onderwijssucces van 6- tot 14-jarige kinderen stelde bijvoorbeeld vast dat museumbezoeken met ouders een positief effect hebben op het onderwijssucces van de kinderen. Dit was echter enkel het geval voor kinderen uit hoge SES gezinnen. Sociologen zoals Bourdieu (1974) spreken in dit verband van een culturele reproductie van ongelijkheid, waarbij kinderen uit gezinnen met een hogere sociaal-economische status beter gedijen in het onderwijs vanwege hun vertrouwdheid met highbrow cultuur (o.a. via museumbezoeken), en hun sociale positie op deze manier gereproduceerd wordt (Jaeger, 2011; Sullivan, 2001). Andere onderzoeken vinden echter geen of een zwak verband tussen onderwijsprestaties en participatie in formele cultuur (zoals museumbezoeken) (Crook, 1997; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; Sullivan, 2001).

Hoewel er dus een lacune bestaat in de wetenschappelijke literatuur omtrent de precieze effecten van museumbezoeken op peuters en kleuters, kunnen bovenstaande onderzoeken een zeker beeld geven van de rol die musea en ervaringen met cultureel erfgoed kunnen spelen in de ontwikkeling van jonge kinderen. Onderzoek geeft aan dat er verschillende vormen van leren kunnen plaatsvinden in musea, mits zij aangepast zijn aan de specifieke leeftijdsgroep van peuters en kleuters. Zoals aangetoond in de hierboven vernoemde studies, kunnen zinvolle museumervaringen een positieve invloed hebben op de cognitieve en creatieve/esthetische ontwikkeling van jonge kinderen. Daarnaast zijn er ook aanwijzingen dat de leermogelijkheden die musea bieden meer toegankelijk zijn voor kinderen afkomstig uit gezinnen met reeds veel cultureel kapitaal.

4.5 Audiovisuele kunsten en media

Audiovisuele kunsten en media omvatten een breed en gevarieerd gamma aan vormen en technologieën. In een samenleving waar kinderen al op jonge leeftijd in aanraking komen met audiovisuele media, is het van belang om na te gaan welke invloeden audiovisuele stimuli precies hebben op de ontwikkeling van jonge kinderen. Dit stuk biedt een overzicht van relevant onderzoek hierover.

Een van de meest prominente vormen van audiovisuele media in de leefomgeving van jonge kinderen is de televisie (Zimmerman, Christakis & Metzliff, 2007). Hoewel televisie frequent als de oorzaak van een veelheid aan sociale en ontwikkelingsproblemen wordt afgebeeld, wijst onderzoek erop dat vooral de inhoud van de geconsumeerde televisieprogramma's doorslaggevend is (Anderson & Hanson, 2009; Wright et al., 2001). Zowel voor de sociale als de cognitieve ontwikkeling van het kind kan het effect van televisie sterk variëren naargelang het type en de inhoud van het programma in kwestie.

Wat de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen betreft, valt op te merken dat het effect van televisie sterk verschilt naargelang de inhoud pro-sociaal dan wel antisociaal is (Anderson & Hanson, 2009). Waar een veelheid aan studies reeds een sterke en positieve correlatie vaststelde tussen de consumptie van gewelddadig televisiemateriaal en antisociaal of gewelddadig gedrag (zie Paik & Comstock, 1994 voor een overzicht), wijst ander onderzoek erop dat televisie ook een positieve invloed kan hebben op pro-sociaal gedrag. Met hun meta-analyse van 34 studies analyseerden Mares en Woodward (2005) het bestaand onderzoek over de effecten van televisie met een pro-sociale inhoud op positieve interacties, agressie, altruïsme en stereotyperend denken. Hun algemene conclusie luidde dat, zowel in experimentele settings als in de thuisomgeving, kinderen die pro-sociale inhoud keken ook meer positieve attitudes en gedragingen vertoonden vergeleken met anderen die niet naar dit soort televisie keken. Ze waren altruïstischer ingesteld, minder agressief, dachten minder stereotyperend en waren over het algemeen pro-socialer ingesteld. De onderzoekers stelden ook vast dat het effect van pro-sociale content het sterkst was voor jonge kinderen: het effect van pro-sociale content nam sterk toe tussen de leeftijd van 3 en 7 jaar, waarna het effect vermindert.

Onderzoek over het effect van televisie kijken op de creativiteit en verbeelding van jonge kinderen is schaars. Singer en Singer (1976) bestudeerden met hun onderzoek verschillende manieren van tv-programma's bekijken, en hoe deze de fantasie en het verbeeldingsvermogen van kleuters beïnvloedden. Ze maakten hiervoor een onderscheid tussen een eerste groep kinderen die gewoon een kinderprogramma keek, een tweede groep die begeleiding kreeg door een volwassene bij het bekijken van het programma (bv. door op specifieke elementen te wijzen), een derde groep die vrije spelletjes speelde met een volwassene en geen televisie keek, en een controlegroep die de gewone schoolroutine volgde. De onderzoekers stelden vast dat de drie experimentele groepen hoger scoorden op tests voor verbeeldingsvermogen vergeleken met de controlegroep, maar dat dit effect voor de groepen die televisie keken zwak was in vergelijking met de groep die het spel met de volwassene speelde. Een ander onderzoek van Singer en Singer (1981) vond dan weer geen significant verband tussen televisiekijken en het verbeeldingsvermogen van kleuters. Een latere studie stelde daarentegen een negatief verband vast tussen televisieconsumptie op kleuterleeftijd en verbeeldingstests (bv. mate van verbeelding/creativiteit tijdens spelen met blokken) op de leeftijd van acht jaar, maar het ging om een redelijk zwak verband (Singer, Singer & Rapaczynski, 1984). Onderzoek lijkt er dus op te wijzen dat de verbanden tussen televisie en het verbeeldingsvermogen van jonge kinderen zwak zijn, zowel voor studies die een positief verband vinden als studies die een negatief verband vinden. Het is dan ook moeilijk om op basis van dit kleine aantal onderzoeken tot algemene conclusies omtrent het effect van televisieconsumptie op de creativiteit en verbeelding van jonge kinderen te komen. Daarnaast kan ook de vraag gesteld worden in welke mate de programma's in deze studies (voornamelijk uit de jaren '80) overeen komen met de moderne programma's die vandaag op de televisie worden vertoond.

Op het vlak van de invloed van televisie op de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen dient er een onderscheid gemaakt te worden tussen enerzijds kindgerichte, informatieve televisieprogramma's en anderzijds entertainmentprogramma's die niet specifiek voor kinderen bedoeld zijn. Omtrent het eerste type programma's wijst onderzoek vooral op het positieve verband met taalvaardigheid en schoolse vaardigheden. Rice, Huston, Truglio en Wright (1990) vonden met hun onderzoek een positief effect van het kijken naar educatieve programma's tussen de leeftijd van 3 en 5 jaar op de omvang van de receptieve woordenschat (d.w.z. het aantal woorden waarvan men de betekenis kent) op de leeftijd van 5 jaar. Kinderen die meer educatieve programma's kijken, scoren tevens hoger op leesvaardigheid (Wright et al., 2001). De invloed van educatieve televisieconsumptie in de peuter- en kleuterjaren lijkt ook relatief duurzaam te zijn; zo stelden Anderson et al. (2001) vast dat leerlingen die als kleuter naar kindgerichte, informatieve programma's keken, ook als adolescent beter presteerden in het onderwijs in vergelijking met leeftijdsgenoten die niet naar dit soort programma's keken als kind. Dit verschil bleef bestaan nadat gezinskenmerken in acht werden genomen. Rosengren en Windahl (1989) kwamen met hun onderzoek in Zweden tot gelijkaardige conclusies en stelden vast dat studenten die op kleuterleeftijd naar educatieve kinderprogramma's keken ook beter presteerden in het basisonderwijs. Wright et al. (2001) constateerden dan weer dat niet enkel taalvaardigheid, maar tevens numerieke vaardigheden beïnvloed werden door de inhoud van televisieprogramma's, en dat dit effect het sterkst was op de jongste leeftijden (namelijk 2-3 jaar). Linebarger en Walker (2005) stelden ook voor kinderen van 6 tot 30 maand vast dat het effect van televisieprogramma's op de taalontwikkeling van jonge kinderen sterk varieert naargelang het type programma.

Waar televisieprogramma's van educatieve aard eerder een positieve invloed uitoefenen op de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen, wijzen verscheidene onderzoeken erop dat meer entertainmentgerichte programma's geen verband of zelfs een negatief verband kennen met leesvaardigheid en onderwijsprestaties. Zo concludeerden Rosengren en Windahl (1989) dat het kijken naar entertainmentgerichte fictieprogramma's op kleuterleeftijd gepaard gaat met een mindere leesvaardigheid in de lagere school. Daarnaast toont onderzoek aan dat het bekijken van op volwassenen gerichte entertainmentprogramma's een beperktere letterherkenning tegen de leeftijd van 5 jaar voorspelt, maar geen verband houdt met resultaten voor begrijpend lezen of woordenschat (Rice et al., 1990; Wright et al., 2001). Recenter onderzoek neemt eveneens een negatief verband waar tussen het kijken naar entertainmentprogramma's en leesvaardigheden, zowel bij kinderen in het kleuteronderwijs als kinderen in de lagere school (Ennemoser & Schneider, 2007).

Alles samengenomen wijst onderzoek er dus vooral op dat de inhoud van televisieprogramma's een belangrijke mediërende factor is wat betreft het effect van televisie op de cognitieve en sociale ontwikkeling van peuters en kleuters. Deze onderzoeken vertonen echter ook een aantal gebreken. Zo controleren veel van deze studies niet voor kenmerken van het gezin, noch voor de rol van de ouders tijdens het kijken van de programma's (bv. ouderlijke aanmoediging) (Wright et al., 2001). Daarnaast is er ook weinig geweten over de mechanismen die schuilgaan achter het verband tussen televisieconsumptie en taalvaardigheid of academische vaardigheden.

Naast televisie hebben enkele onderzoeken zich toegespitst op audiovisuele computerprogramma's, en de invloed die deze kunnen hebben op de ontwikkeling van jonge kinderen en dit ook binnen een schoolse context. Uit de onderzoeken die hierrond bestaan, kan echter geen duidelijke conclusie getrokken worden omtrent het effect van dit soort media op de ontwikkeling van peuters en kleuters. Magnan en Ecalle (2006) stelden vast dat 5-jarigen met risico op een leesachterstand een significante verbetering vertoonden inzake woordherkenning na training met een audiovisueel computerprogramma (in vergelijking met een controlegroep), terwijl Chera en Wood (2003) constateerden dat interactieve audiovisuele computerprogramma's geen effect hebben op de woordherkenning van kleuters, maar wel op hun fonologisch bewustzijn of het kunnen doorzien van de klankstructuur van

taal. Indiaas onderzoek van Roul (2014) vond dan weer een positieve impact van een audiovisueel trainingsprogramma op tests voor taalontwikkeling (voornamelijk woordenschat en luistervaardigheid) voor kleuters.

Ook het onderzoek omtrent nieuwe technologieën die auditieve en visuele stimuli combineren – voornamelijk de tablet – is relatief schaars en leidt tot weinig eenduidige conclusies. Masataka (2014) constateerde dat het gebruik van iPads een positieve invloed uitoefent op de leesvaardigheden van 4 jarigen, terwijl andere studies geen of zelfs een negatief verband tussen het gebruik van iPads en schoolprestaties vaststellen (Culen, 2011; Dhir, Gahwaji & Nyman, 2011). Het valt wel op te merken dat deze studies niet altijd rekening houden met de invloed van ouders of leerkrachten op het gebruik van iPads, terwijl dit wel een rol kan spelen in de manier waarop jonge kinderen dit soort technologieën ervaren (Kucirkova, 2014).

Dit stuk besprak het relevante onderzoek naar de invloed van audiovisuele kunsten en media op de ontwikkeling van jonge kinderen. Wat televisie betreft, kan er voornamelijk besloten worden dat de inhoud een bepalende factor is, zowel op sociaal als cognitief vlak. Programma's met kindgerichte, educatieve of pro-sociale content hebben het potentieel de ontwikkeling van peuters en kleuters op een positieve manier te beïnvloeden, terwijl meer op entertainment gerichte programma's of programma's met gewelddadige/antisociale inhoud geen of zelfs een negatief effect kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van jonge kinderen. Daarnaast dient er ook opgemerkt te worden dat (recent) onderzoek naar de effecten van televisie op de creativiteit van het jonge kind schaars is. Voor andere vormen van audiovisuele media zijn onderzoeken minder eenduidig wat betreft de effecten op de ontwikkeling van het jonge kind, hoewel het gebruik van programma's die auditieve en visuele stimuli combineren een positieve impact lijken te hebben op de taalvaardigheid van kleuters. Het valt tenslotte ook op te merken dat er binnen de meeste onderzoeken vooral aandacht wordt besteed aan het inhoudelijke aspect van televisieprogramma's en hoe deze het jonge kind beïnvloedt, maar weinig over de rol of invloed met betrekking tot het kunstzinnige of meer vormelijke aspect van televisieprogramma's.

4.6 Literatuur/lezen

Lezen en schrijven worden traditioneel niet geassocieerd met de allerkleinsten. Het gros van het pedagogisch en cognitief onderzoek gaat er van uit dat kinderen die nog niet de leeftijd van 5 à 6 jaar hebben bereikt, te jong zijn om lees- en schrijfvaardigheden (ten volle) te kunnen verwerven.

Kinderen onder die leeftijd kunnen echter wel interesse of nieuwsgierigheid hebben voor geschreven taal (bv. voor de vorm van letters) of voor de inhoud en stijl van een voorgelezen tekst of verhaal (bv. aspecten van verhaalopbouw zoals spanning en stilistische kenmerken) (Lee, 2017). Verder verwerven kinderen hun eerste echte geletterdheidsvaardigheden vaak al voor ze formele lees- en schrijflessen krijgen in de lagere school. Zo wees onderzoek van Mason (1980) er al op dat meer dan 9 op de 10 jonge kinderen een basiskennis hebben van de letters van het alfabet voor dat ze aan de lagere school beginnen. Het is niet zo dat ze op die leeftijd al alle lettercombinaties in de vorm van woorden of zinnen kunnen lezen, luidop verklanken of laat staan begrijpen, wel slagen ze er in verschillende letters van elkaar te onderscheiden, ze te herinneren en ze te herkennen. Natuurlijk zijn er ook jonge kinderen die al effectief woorden of zinnen kunnen lezen vóór ze hun eerste echte lees- en schrijfonderwijs krijgen, maar dat blijft een minderheid. Vaak beperkt die vaardigheid zich ook tot de kortere woorden of zinnen. Opvallend is wel dat deze zgn. *early readers* qua leesvaardigheid vaak hun “voorsprong” op de leeftijdsgenoten behouden gedurende de hele lagere schoolloopbaan. Bij meisjes ontwikkelen de geletterdheidsvaardigheden zich ook sneller dan bij jongens (Silvén, Poskiparta, & Niemi, 2004).

Leren lezen en schrijven is een leerproces dat op twee manieren een culturele inkleuring kent. Vooreerst is het leren lezen en schrijven zelf cultureel bepaald, omdat de manier waarop kinderen met geschreven taal geconfronteerd worden in lees- en schrijfonderricht niet in alle (sub)culturen of samenlevingen gelijk is. De taaldidactiek én het belang dat aan geletterdheidsvaardigheden worden gehecht, verschillen aanzienlijk naar tijd en plaats. Ten tweede is ook de inhoud van wat kinderen lezen, schrijven of voorgelezen krijgen cultureel gekleurd. Taal zelf - het tekensysteem en de betekenis die we aan de tekens koppelen - is immers ook een uiting van én drager van cultuur: het is een specifiek tekensysteem dat de mens toelaat op grond van conventie bepaalde ideeën te capteren en uit te wisselen (Van Heusden, 2010). Zo zullen teksten voor jonge kinderen vaak verwijzen naar bepaalde culturele en literaire tradities en stijlen (magisch realisme, surrealisme, enz.), naar immaterieel cultureel erfgoed (zoals bepaalde feesten of overgangsrituelen), of als bedoeling hebben bepaalde gedachten of reflecties te veroorzaken (bv. het thematiseren van een problematiek zoals pesten in een prentenboek).

Opvallend is dat deze culturele aspecten zelden centraal staan in wetenschappelijk onderzoek dat de ontluikende geletterdheid van jonge kinderen onder de loep neemt. Nagenoeg al het wetenschappelijk onderzoek over beginnende geletterdheid is van linguïstische, ontwikkelingspsychologische of didactische aard⁶. De onderzoeken die wel aandacht geven aan de culturele aspecten van het leren lezen en schrijven zijn vooral geïnteresseerd in de impact die een bepaalde culturele setting en culturele gewoontes (vooral dan: een bepaalde voorleescultuur) kan hebben op de (latere) technische geletterdheidsvaardigheden van het jonge kind. Het onderzoek klinkt wat dat betreft quasi unisono: een vroege confrontatie met een *rijke geletterdheidsomgeving* (bv. kinderboeken ter beschikking, e-books ter beschikking, het voorzien van bepaalde geletterdheidsuitdagingen, het hebben van oudere zusjes of broertjes die al kunnen lezen) en een *duurzame voorleescultuur* (bv. ouders of verzorgers die frequent verhalen voorlezen of samen met het kind prentenboeken lezen, ouders die nieuwe woorden uitleggen aan het kind) resulteren in hogere geletterdheidscores, vooral op vlak van woordenschat en fonetisch bewustzijn, hogere interesse in lezen en betere algemene cognitieve prestaties bij de jonge kinderen (Foy & Mann, 2003; Ihmeideh, 2014; Kloosterman, Notten, Tolsma, & Kraaykamp, 2011; Mol & Bus, 2011; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008; Niklas & Schneider, 2013; Payne, Whitehurst & Angel, 1994; Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Door samen met de ouders of verzorgers verhalen woord voor woord te lezen, leren de jonge kinderen nog voor de lagere schoolleeftijd al letters kennen en woorden decoderen (Hindman & Morrison, 2012). Hoe beter de kinderen daarin worden, hoe meer zeker de ouders geneigd blijken samen met de kinderen teksten te lezen (Silinskas, Lerkkanen, Tolvanen, Niemi, Poikkeus, & Nurmi, 2012). Op die manier beginnen ouders dus al – feitelijk aangemoedigd door hun eigen kind(eren) – op een informele manier leesonderricht te geven. Ook lijken de initiële effecten van het vroege voorlezen nog een vrij lange tijd door te werken, tot ongeveer het einde van de lagere schoolleeftijd (Kalb & van Ours, 2014). Hierbij merken we op dat de beschreven correlatie ook in haar tegenovergestelde formulering opgaat: kleine kinderen die opgroeien in een geletterdheidsarme omgeving of aan wie nauwelijks wordt voorgelezen, zullen een tot tweeënhalf keer groter risico kennen op een zwakke receptieve woordenschat bij het begin van de lagere school (Farrant & Zubrick, 2013). Zij missen immers net die informele leesprykkels. Reden te meer dus om thuis, maar ook bij de kinderopvang en op de kleuterschool een uitgebreide boekenhoek te voorzien en regelmatig tijd te maken om boeken, verhalen, gedichten, ... (voor) te lezen. Het is niet verwonderlijk dat vooral kinderen uit gezinnen

⁶ Omgekeerd is het ook opvallend dat onderzoek over (de effecten van) kunsteducatie in veel gevallen geen aandacht heeft voor de letteren als kunstvorm of kunstuiting. Literatuur blijkt voor nogal wat onderzoekers niet onder de noemer van de kunsten te vallen (bv. Winner et al., 2013).

met een lage sociaaleconomische status⁷ dergelijke omgeving en triggers thuis vaak moeten missen (Hindman & Morrison, 2012; Payne, Whitehurst & Angel, 1994). Dat kan echter deels gecompenseerd worden door een aanbod in de kinderopvang of op school (Snow, Burns & Griffin, 1999). Wat dat betreft scoren Vlaanderen en Brussel overigens niet slecht. Projecten als ‘Boekstart’ kennen een vrij sterke spreiding en gebruik (Van Nuffel, Houben, Van den Branden, Van Gorp, 2014) en de inzet van prentenboeken en digitale prentenboeken in kleuterscholen scoort vrij hoog (Van den Branden, 2017).

Het is belangrijk enkele kanttekeningen bij de beschreven verbanden te plaatsen. Zo is de onderzoeksliteratuur het niet eens over de sterkte van de vernoemde effecten. Hoewel nogal wat onderzoekers een duurzame voorleescultuur bepleiten, tonen anderen dat de positieve effecten van zulk een voorleescultuur eerder bescheiden zijn en dat, eenmaal het kind zelfstandig kan lezen, het voorlezen van verhalen geen effect meer heeft op de technische geletterdheidsprestaties van het kind (Bus, Van Ijzendoorn, Pelligrini, 1995; Hindman & Morrison, 2012; Meyer, Wardrop, Stahl & Linn, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994). Verder is het belangrijk aan te stippen dat hoe de effecten precies gemeten worden en wat precies onder een ‘rijke geletterdheidsomgeving’ en een ‘duurzame voorleescultuur’ moet verstaan worden, nogal verschillen van studie tot studie (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). De intensiteit - in termen van aantal en duurtijd - van de tussenkomst is duidelijk bepalend. Zo kan een thuisomgeving waar minder dan 20 kinderboeken aanwezig zijn, niet als een rijke geletterdheidsomgeving worden gezien; en kan er bij een gezin waar slechts één keer per week wordt voorgelezen, niet gesproken worden van een duurzame voorleescultuur (Farrant & Zubrick, 2013). Tot slot blijken (overheids)programma’s voor leesgewenning die een lage intensiteit kennen, zwak tot niet effectief in hun resultaten (Goldfeld, Quach, Nicholls, Reilly, Ukoumunne, & Wake, 2012). Het doet de onderzoekers Meyer, Wardrop, Stahl en Linn besluiten: *“There seems to be no magic in just reading to children. Instead, the magic comes as you engage them with print, and it is this engagement with print that helps children become readers.”* (1994, 83).

Vestigen we tot slot ook nog even de aandacht op elementen die nauwelijks onderzocht zijn – en bovendien ook moeilijker empirisch te onderzoeken zijn: op welke manier beïnvloedt kinderliteratuur en de productieve culturele activiteit van het lezen (en schrijven) het welbevinden en de socio-emotionele skills van het kind? Welk cultureel kader halen kinderen op jonge leeftijd uit hetgeen ze lezen en schrijven? Beïnvloedt de inhoud van de teksten die op zeer jonge leeftijd worden gelezen de latere voorkeuren en visies van kinderen? Wat is het kantelpunt tussen een geletterdheidsarme en een geletterdheidsrijke context? Hoe moet de kwaliteit van het literaire aanbod in ontwikkelingspsychologische zin geëvalueerd worden? Dergelijke culturele vragen blijven vandaag nog grotendeels onbeantwoord.

4.7 Interdisciplinariteit en cross-modaliteit ...

In de voorgaande paragrafen hebben we opvallende resultaten van onderzoek in de verschillende culturele disciplines apart beschreven (beeld, dans/beweging, ...). We deden dat om structuur aan te brengen in deze review. Tegelijk zijn we er als onderzoekers ook van bewust zijn dat vanuit een holistisch perspectief op het kind (zie het inleidend hoofdstuk van deze studie) een dergelijke discipline benadering onlogisch kan lijken of zelfs onnodige schotten maakt tussen de verschillende artistieke vormen. In het spel van kinderen kunnen verschillende artistieke vormen immers in elkaar overvloeien of geïntegreerd worden. Kunstvormen hebben namelijk nogal wat intrinsieke kenmerken gemeen (bv. textuur, gevoel, afstand, ... zijn elementen die in zowel muziek als beeldende kunst

⁷ Vooral het diploma en de leeftijd van de moeder blijken hierbij van belang (Burgess, 2005; Smyth, 2016), omdat vooral moeders betrokken zijn bij de leesactiviteiten met jonge kinderen (Burgess, 2011).

voorkomen) (Wendell, 2014). En ook al hebben ze daarnaast veel domeinspecifieke kenmerken, ze zijn altijd symbolssystemen die toelaten om de wereld en het denken over die wereld op een bepaalde manier te verbeelden. Daarbij doen mensen – ongeacht de culturele disciplines of kunstvorm - vaak beroep op dezelfde zintuigen en dezelfde cognitieve modaliteiten of ‘habits of mind’. Dit geldt ook voor kleine kinderen (Sheridan, 2007). Een belangrijk aspect daarbij is het leren gebruiken van herinneringen. Rond de leeftijd van 4 jaar ontwikkelt het autobiografisch geheugen zich. Dit heeft meteen een grote impact op het culturele bewustzijn van het kind. Voor het eerst kan een kind dan immers op zichzelf gaan reflecteren (‘wat heb ik deze ochtend gedaan?’, ‘wie ben ik?’, ‘Wat als ik iets anders had gedaan?’). Het zelfbeeld dat zich op dat moment ontwikkelt is evenwel nog zeer fragmentair en de representaties (‘ik ben blond’, ‘ik ben blij’) nog zeer eendimensioneel. De complexiteit ervan neemt echter met de jaren toe. Door het autobiografisch geheugen kan een kind niet alleen reflecteren op zichzelf maar ook op en met zijn of haar culturele omgeving, ongeacht welke cultuuruitingen en -mogelijkheden die omgeving precies bevat (Van Dorsten, 2015). Dat die reflectie niet gebonden is aan een kunstvorm maakt ook dat kinderen eigenlijk vrij natuurlijk en eenvoudig kunnen laveren tussen de artistieke disciplines en deze om te beginnen vaak niet eens als verschillend beschouwen, zoals zij ook de opdeling tussen spelen en leren nog niet maken (Crafton, Silvers, Brennan, 2009; Ellyatt, 2010). We kunnen spreken van interdisciplinair en cross-modaal spelen en leren. De spontane interactie en integratie van ervaringen in verschillende artistieke vormen hoeft zich daarbij ook niet eens te beperken tot de allerkleinsten maar kan ook gebeuren in de wisselwerking tussen de kleine kinderen en hun ouders/begeleiders. Zo toont Harris (2000) met een casestudy aan dat ook voor leerkrachten het mee laveren van de ene naar de andere kunstvorm mogelijk, haalbaar en zinvol kan zijn. Samen stimuleren ze zo het zelfconcept van het kind en bouwen ze een cultureel levensverhaal op (Nelson, 2000b).

Mudiappa en Kluczniok (2015) onderzochten de toegang tot culturele plekken over de verschillende kunstdisciplines en –vormen als musea, bibliotheken, bioscopen, concerten en theaters. Ze volgden met hun longitudinaal onderzoek kinderen vanaf het begin van het kleuteronderwijs (3 jaar) tot het vierde leerjaar (10 jaar). Ze stelden vast dat kinderen van ouders die meer culturele hulpbronnen bezaten – zoals zelf kunstwerken, literatuur en kinderboeken bezitten – ook vaker naar plekken van culturele participatie gingen. Siongers et al. (2015) vonden een gelijkaardige sociale gradiënt. Het is dus wel belangrijk op te merken dat kinderen uit milieus met meer culturele resources vaker terecht komen in plekken van culturele participatie, en dus ook vaker in aanraking komen met kunst- en culturele ervaringen en de gevolgen die ze hebben voor (jonge) kinderen.

Door het kind de kans te bieden om te verkennen en zichzelf uit te drukken via het maken van kunst, krijgt het een gevoel van geborgenheid en zelfcontrole in een wereld die vaak nieuw en intimiderend is voor jonge kinderen (Essame, 2010). Een kind dat aan verlatingsangst lijdt in een nieuwe situatie, zal bijvoorbeeld een tekening van de moeder maken om moed uit te putten, gebruikmakend van symbolische processen om met nieuwe ervaringen om te gaan. Kunst biedt voor jonge kinderen ook een veilige context voor de psychologische en emotionele verkenning van zichzelf en de wereld. Het is een manier om zelfvertrouwen te bouwen en in zekere zin controle uit te oefenen over wat ze doen en wie ze zijn. Om deze reden kan kunsttherapie een manier zijn om zelfbeeld en mentale gezondheid te begunstigen.

4.8 ... en creativiteit

Wanneer gesproken wordt over cultuureducatie en –participatie komt het begrip ‘creativiteit’ snel om de hoek kijken. Creativiteit is een breed en krachtig concept, dat op vele manieren inzetbaar is en

daarom ook vaak gebruikt wordt. Tegelijk is het vaag concept, moeilijk te operationaliseren, en daardoor vaak ook een holle gemeenplaats. Toch zijn er verschillende onderzoekers die uitspraken doen over creativiteit bij de allerkleinsten en hoe creativiteit werkt en gestimuleerd kan worden. Zo stellen ze vast dat creativiteit niet op alle leeftijden dezelfde kenmerken heeft. Creativiteit bij de allerkleinsten wordt nog sterk gekenmerkt door het observeren en nabootsen van anderen. Via die weg vinden kinderen langzaam hun eigen creatieve “stem”, verwerven artistieke identiteit en eigenaarschap, leren ze verbeelden met lichaam en gedachten en zo nieuwe dingen te doen en maken, enz. Deze processen beperken zich niet tot wat volwassenen zouden catalogeren als “artistiek” maar zijn levensbrede processen (Chappell et al., 2016; Craft, 2002).

Creativiteit als belangrijke component van cultuur werd lange tijd gezien als een aangeboren vermogen dat zich best ontbolstert zonder tussenkomst van iemand anders. Er is echter geen actueel wetenschappelijk bewijs voor deze redenering (McClure, 2011). Steeds vaker komen onderzoekers tot de conclusie dat net de wisselwerking tussen de natuurlijke aanleg en ontwikkeling van het kind en de gerichte stimulering door de omgeving resulteert in de meeste leerwinst op het vlak van creativiteit (Bresler, 1993; Kindler, 1996). Net dat zou begeleiders en leerkrachten ook moeten prikkelen om zich te verdiepen in de vraag hoe ze kleine kinderen het best begeleiden om tot een maximale creativiteit te komen.

Hieraan gekoppeld is ook de vaststelling dat cultuureducatie en –participatie een expliciet sociale gebeurtenis is. Creativiteit, zowel mentaal als wanneer die wordt geuit, gebeurt vaak in interactie met anderen. Zeker voor jonge kinderen is dat ook net goed, zo toont onderzoek aan. Het verhinderen dat kinderen creatief geïnspireerd en gestimuleerd worden door het werk van leeftijdsgenoten, lijkt niet aangewezen (Kindler, 1996).

Binnen de context van creativiteit en creatief denken in het algemeen is tot slot ook het onderzoek van Meador (1995) interessant. Zij onderzocht het effect van Synectics training, een strategie die probleemoplossend en creatief denken faciliteert, op de verbale vaardigheden en creativiteit bij kinderen in het kleuteronderwijs. Voor verbale vaardigheden werd na de training geen significant verschil gevonden tussen de experimentele groep en controlegroep. De Synectics training bleek wel een positief effect te hebben op de creativiteit van de kleuters. Dit positief effect werd bij zowel bij begaafde als niet-begaafde kleuters teruggevonden.

4.9 Reflecties op de literatuurstudie

Aan het eind van deze literatuurstudie lijkt het ons zinvol even terug te kijken op de oogst aan gevonden onderzoek. Daarbij willen we vooral wijzen op enkele hiaten in het bestaand onderzoek over cultuur bij het jonge kind.

Reflectie 1: instrumentele bias

Ten eerste valt er een zekere instrumentele bias in de literatuur waar te nemen: kunstzinnige en culturele uitingen en processen worden vaak benaderd in termen van wat ze kunnen betekenen voor ontwikkelingsdomeinen buiten het zuiver artistieke en culturele. Het lijkt ons echter wezenlijk kunst en cultuur niet louter te beschouwen als een middel of instrument om bepaalde cognitieve, motorische of socio-emotionele effecten na te streven, maar om ook kunst en cultuur ‘an sich’ te waarderen en dus ook die intrinsieke waarden en functies te onderzoeken. Elliot Eisner (1998, p. 15) stelde in de context van kunsteducatie: *“When such contributions [to other academic fields] become priorities, the arts become handmaidens to ends that are not distinctively artistic and, in the process, undermine the value of the arts’ unique contributions to the education of the young.”*

Eisner onderscheidde in dit verband drie niveaus inzake de uitkomsten van kunsteducatie:

- de uitkomsten die direct gerelateerd zijn aan het onderwerp van het kunstprogramma (bijvoorbeeld het leren beheersen van een muziekinstrument);
- kunst-gerelateerde uitkomsten, zoals een verfijnde esthetische appreciatie;
- uitkomsten of vaardigheden die ook in andere, niet aan kunst gerelateerde domeinen kunnen gehanteerd worden.

Voor Eisner waren de kunst-gerelateerde uitkomsten van kunsteducatie prioritair (eerste niveau), terwijl het huidige onderzoeksdiscours rond kunst- en cultuureducatie vaak de indruk geeft de effecten op vooral cognitief-academische prestaties als prioritair te beschouwen (derde niveau).

Reflectie 2: meten wat gemakkelijk meetbaar is

Ten tweede valt het ook op te merken dat in onderzoek over de invloed van cultuureducatie en cultuurparticipatie op de allerkleinsten vaak gekeken wordt naar zaken die zich gemakkelijk vertalen naar meetinstrumenten (bv. leesvaardigheid). Hierdoor worden aspecten die moeilijker meetbaar zijn bij de jongste kinderen (zoals zelfbeeld of zelfwaardering, genot, cultureel bewustzijn of besef, e.d.) ook minder vaak onderzocht. Dit lijkt ons een vorm van methodologische bias. Deze bias is overigens ook te herkennen in het type van onderzoeksdesign dat doorgaans wordt gebruikt: eerder kortlopend dan longitudinaal onderzoek en als er verschillende groepen met elkaar worden vergeleken dan worden jonge deelnemers zelden op aselecte wijze verdeeld over de interventiegroep en de controle-groep (Jaschke et al., 2018).

Reflectie 3: de oudste van de jongste

Een derde hiaat ligt in het feit dat het leeuwendeel van het onderzoek bij 0- tot 6-jarigen focust op de “oudsten” van deze leeftijdsgroep en zich dus minder richt op de allerjongsten (bv. jonger dan 1 jaar). Aangezien het ook moeilijker is om bepaalde zaken te meten bij deze zeer jonge groep, gaat het ook hier om een voornamelijk methodologisch bias. Aangezien het brein van kinderen het meest plastisch is op deze zeer jonge leeftijd, is het echter van belang om ook voor die groep de invloed van cultureel leren en cultureel participeren te onderzoeken.

Reflectie 4: vragen rond causaliteit

Ten vierde plaatsen we een kanttekening bij de idee van een unidirectionele en causale relatie tussen kunst- en cultuurdeelname en -educatie enerzijds en het verwerven van kennis en vaardigheden anderzijds. Vaak kunnen de aangetoonde verbanden immers in twee richtingen lopen (Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Zo zijn verschillende capaciteiten toegeschreven aan kunst en cultuur (zoals creativiteit, verbeelding, kritisch en out-of-the-box-denken) ook eigen aan denken in andere domeinen. Het is dus mogelijk dat hetgeen als een ‘transfer’ in één bepaalde richting geconceptualiseerd wordt, eerder voortkomt uit het feit dat kunst, cultuur en andere domeinen van het denken en leren (zoals burgerschap, filosofie, taal, ...) bepaalde cognitieve elementen⁸, disposities en denkwijzen delen. Dat maakt dat de gepercipieerde ‘transfer’ eigenlijk helemaal geen transfer van kennis of vaardigheden inhoudt of op zijn minst een gemedieerde transfer is.

Ook het zgn. selectie-effect moet hier vermeld worden. Wanneer wordt aangetoond dat kinderen die buitenschoolse kunstinitiatie volgen ook beter gaan presteren op verschillende leergebieden in het

⁸ Verschillende onderzoekers verwijzen hierbij naar de zogenaamde uitvoerende cognitieve functies zoals initiatief nemen, aandacht geven, kunnen plannen, inhibitie, enz. (Jaschke et al., 2018; Mehr, Schachner, Katz, & Spelke, 2013; Sala & Gobet, 2017)

onderwijs, dan is het niet automatisch zo dat die kunstinitiatie de oorzaak is van dat beter presteren. Een kind wordt door tal van dingen beïnvloed. Bovendien zou het mogelijk zijn dat net de kinderen die in de klas goed presteren door de ouders worden ingeschreven voor buitenschoolse activiteiten zoals kunstzinnige vorming. Dit geldt voor de leeftijd van de allerkleinsten maar zeker ook op latere leeftijden. Dit zgn. selectie-effect is iets dat niet in alle onderzoeken die we in deze literatuurstudie vonden wordt vermeld of gecontroleerd maar wat heel duidelijk in participatieonderzoek naar voor komt (zie bv. Beunen et al., 2016).

Reflectie 5: de bredere maatschappelijke context

Tot slot merken we op dat er in het huidig onderzoek weinig rekening gehouden met de maatschappelijke relevantie van het cultureel participeren en cultureel leren. Dit vertaalt zich wellicht ook moeilijk naar een onderzoeksdesign, maar de cultuureducatie en –participatie van jonge kinderen dient ook echter wel in die bredere maatschappelijke context te worden geplaatst. We denken aan elementen zoals de opbouw van een sociaal netwerk, het in vraag stellen van de bestaande sociale orde of het ervaren van sociale ongelijkheid. Dit zijn zaken die vaak onderbelicht blijven in het huidige onderzoekswerk.

Dat vandaag in onderzoek de nadruk ligt op het “instrumentele karakter” van kunst en cultuur (reflectie 1) is overigens ook niet zonder maatschappelijke gevolgen. In lijn met Vandenbroeck en Peeters (2014) kunnen we stellen dat het correleren van vroege cultuureducatie en –participatie aan (latere) cognitieve prestaties kan leiden tot een situatie waarin die cultuureducatie en –participatie eigenlijk niet meer in vraag kan worden gesteld. Dat is goed voor de legitimering van het aanbod, maar legt tegelijk wel een druk op de schouders van de ouders en andere volwassen begeleiders. Het maakt met andere woorden dat de deelname aan culturele activiteiten deel wordt van de impliciete normering van ‘goed ouderschap’. Sommige ouders zullen zonder probleem aan deze norm voldoen, terwijl dat andere het gevoel krijgen (aangepraat) dat zij falen. Vanuit een deficietbenadering zullen deze laatste dan moeten worden ‘geholpen’ en moeten worden toegeleid naar een cultureel aanbod voor hun kind. Op die manier zorgt de instrumentalisering van het denken over cultuur bij de allerkleinsten voor het extern toeschrijven van (nog maar) een extra taak voor en mogelijk ook culpabilisering van de ouders en begeleiders. Bovendien maakt het ook dat de stem van ouders en begeleiders niet gehoord wordt rond dit topic en dat zij enkel maar de ‘uitvoerders’ zijn in de hele opzet. Anders gezegd: ouders moeten zich enkel inschuiven in een bestaande sociale orde of conformeren aan een bestaande sociale norm. Vandenbroeck en Peeters noemen dat de ‘tirannie van de consensus’ (2014, p. 153). Een oplossing hiervoor lijkt verschillende perspectieven op cultuureducatie en –participatie voor de allerkleinsten stimuleren en naast onderzoek dat het instrumentele karakter van kunst en cultuur in educatie en participatie benadrukt ook studiewerk aanmoedigen over de social, culturele, materiële en ideologische context waarin de opvoeding van het kind plaats vindt (zoals Bresler & Thompson, 2002).

5 | Veldtekening

In dit hoofdstuk van het onderzoek presenteren we de resultaten van de veldtekening. Daarbij gaan we eerst in op de analyses op basis van de UiT-Databank en rapporteren we in een tweede deel de analyses op basis van de eigen bevraging bij organisaties met een cultuuraanbod voor de allerkleinsten.

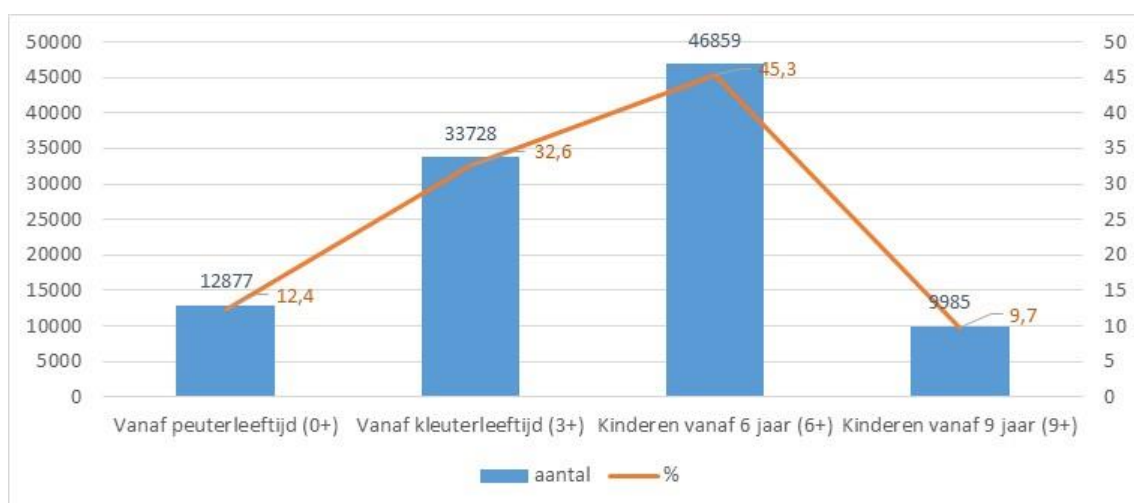
5.1 Resultaten analyses UiT-Databank

Op basis van de UiT-databank geven we in dit hoofdstuk een overzicht van het cultuuraanbod voor 0 tot 5 jarigen. Daarbij geven we eerst een algemene schets van het aanbod voor kleine kinderen en het cultuuraanbod in het bijzonder. Nadien gaan we dieper in op disciplinespecifieke cijfers en presenteren we meer gedetailleerde informatie.

5.1.1 Algemene cijfers

Figuur 1 geeft het aantal unieke activiteiten voor kinderen jonger dan 12 jaar in de UiT-databank voor de periode 2010-2017 weer, in absolute en in relatieve cijfers, opgedeeld naar de startleeftijd van de activiteit. In totaal gaat het om 103.499 activiteiten. Het betreft zowel culturele als non-culturele activiteiten voor kinderen. Over het algemeen is het aanbod met 46.859 activiteiten het rijkst voor kinderen vanaf 6 jaar. De activiteiten met 6 jaar als startleeftijd vertegenwoordigen 45% van het totale aanbod van activiteiten. Daarnaast telt het aanbod met een minimumleeftijd van 3 jaar zo'n 33.728 activiteiten, wat neerkomt op ongeveer een derde van alle activiteiten in de databank. Zoals de grafiek duidelijk weergeeft, is het aanbod vanaf de peuterleeftijd (i.e. vanaf 0 jaar) en vanaf 9 jaar het kleinst: de 12.877 activiteiten voor de jongste leeftijdsgroep vertegenwoordigen 12% van alle activiteiten, de 9.985 activiteiten met beginleeftijd 9 jaar slechts 10%.

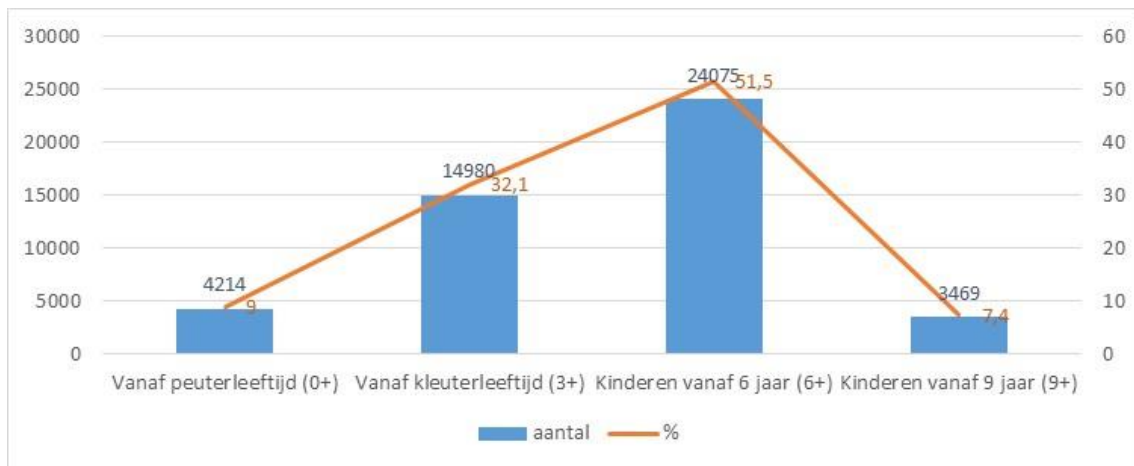
Figuur 1 Aantal unieke activiteiten aangeboden aan kinderen (-12) naargelang startleeftijd (n=103449)



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Lang niet alle activiteiten die zijn opgenomen in de UiT-databank kunnen echter beschouwd worden als culturele of kunstzinnige activiteiten. We selecteerden daarom de activiteiten die we beschouwen als culturele activiteiten, waarbij uiteindelijk 46.738 activiteiten werden weerhouden. Deze selectie is terug te vinden in bijlage. In figuur 2 wordt de verdeling van de activiteiten in de kunst- en culturele sfeer voor kinderen in de periode 2010-2017 weergegeven. Het patroon is vergelijkbaar met dat van het totale aanbod van activiteiten: met ruim 24.000 activiteiten is het aanbod voor kinderen vanaf 6 duidelijk het grootst; dit aanbod neemt meer dan de helft van de culturele activiteiten voor kinderen in. Ook hier zijn de evenementen vanaf peuterleeftijd relatief laag in aantal: slechts 9% van de activiteiten (4.214 in aantal) hebben peuterleeftijd als aanvangsleeftijd. Met 14.980 (32,1%) kunst- en cultuuractiviteiten zijn activiteiten voor kinderen vanaf de kleuterleeftijd (3 jaar) al heel wat talrijker.

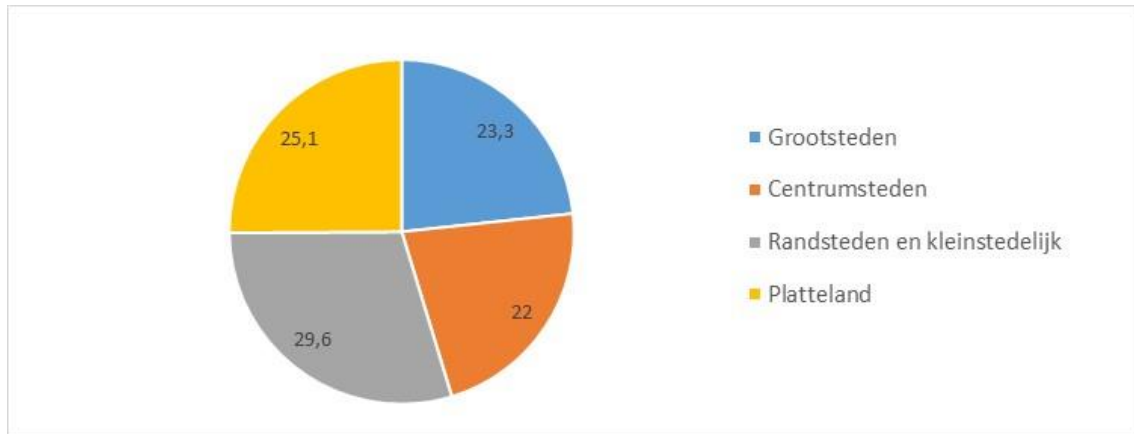
Figuur 2 Aantal cultuur- en kunst activiteiten aangeboden aan kinderen (-12) naargelang startleeftijd (n=103449)



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

De vermelding van postcode in de databank laat tevens toe het aanbod te bekijken naar locatie, regionale spreiding en mate van verstedelijking. In figuur 3 wordt het aanbod van culturele en kunstzinnige activiteiten in 2016 en 2017 voor de allerkleinsten gerelateerd aan de verstedelijkingsgraad. Daaruit blijkt dat het cultuuraanbod vrij evenredig gespreid is over grootsteden, centrumsteden, randstedelijke en kleinstedelijke omgevingen en platteland in Vlaanderen. Ongeveer 30% van de aangeboden culturele activiteiten zijn te situeren in randstedelijke en kleinstedelijke omgevingen, in de andere drie clusters van verstedelijking vinden telkens zo'n 22 à 25% van de culturele activiteiten plaats.

Figuur 3 Cultuuraanbod voor peuters en kleuters naargelang verstedelijkingsgraad (n=4961)



Bron UYT-databank, periode 2016-2017

De culturele/kunstzinnige activiteiten werden verder onderverdeeld in specifieke thema's, naar analogie met de opdeling van kunst- en cultuurdomeinen die in de literatuurstudie van deze studie werd gemaakt. Deze zijn:

- audiovisuele kunsten en media;
- beeldende kunst;
- erfgoed;
- literatuur/lezen;
- muziek;
- theater en dans;
- creativiteit of kunst in het algemeen;
- activiteiten waar de discipline niet duidelijk is of die discipline-overstijgend zijn.

Deze laatste is een restcategorie voor activiteiten die verschillende disciplines combineren, of waarvan de specifiek discipline niet achterhaald kon worden (bv. voor activiteiten met het thema "fictie" kan de discipline moeilijk achterhaald worden, aangezien dit zowel audiovisuele kunst, theater, literatuur, ... zou kunnen zijn).

Tabel 2 geeft de verdeling weer van evenementen voor peuters en kleuters (aanvangsleeftijd 0 en 3 jaar respectievelijk) naargelang de specifieke discipline. De grootste groep betreft de categorie theater en dans, met 8.461 theater- en dansactiviteiten voor peuters en kleuters in de periode 2010-2017. 44% van de evenementen voor de allerjongsten vallen onder de categorie van dans- en theateractiviteiten. Daarnaast vormen activiteiten in het kader van creativiteit en kunst in het algemeen een grote deel in het aanbod voor de jongste leeftijdsgroepen (4.382 activiteiten of 22,8% van het totale cultuur- en kunstaanbod voor peuters en kleuters). Op de derde positie volgen audiovisuele kunsten, goed voor zo'n 3.388 activiteiten. Het aanbod voor andere disciplines zoals muziek, beeldende kunst, erfgoed en literatuur is opmerkelijk kleiner.

Tabel 2 Aantal activiteiten naargelang discipline met aanvangsleeftijden voor 0- en 3- jarigen

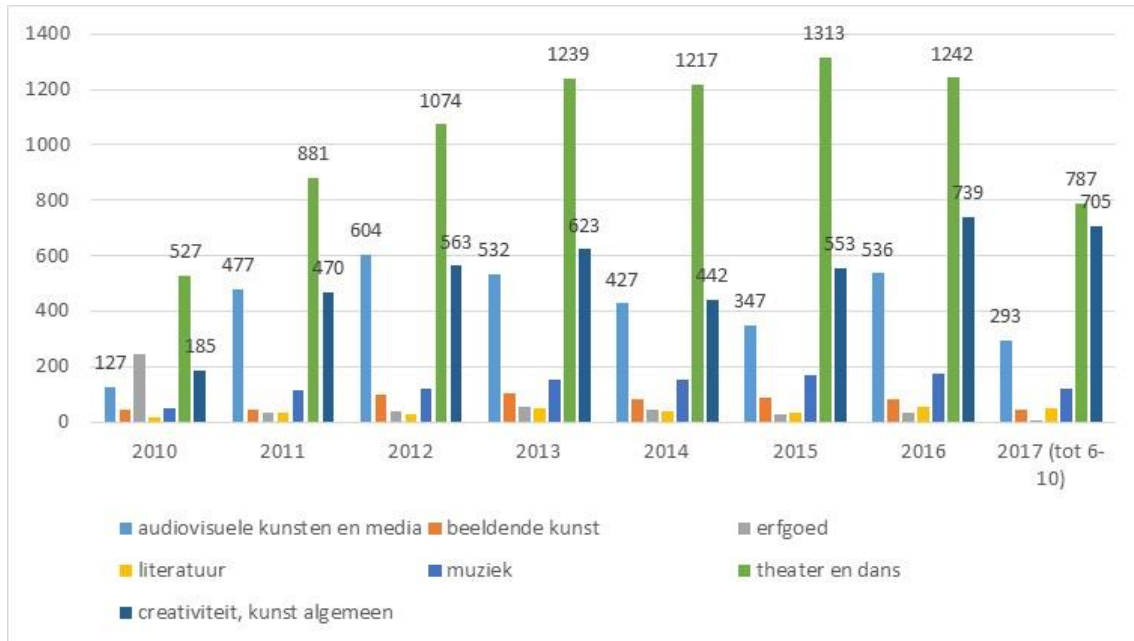
	Aantal activiteiten	%
Audiovisuele kunsten en media	3.388	17,7
Beeldende kunst	617	3,2
Erfgoed	523	2,7
Literatuur	319	1,7
Muziek	1.109	5,8
Theater en dans	8.461	44,1
Creativiteit, kunst algemeen	4.382	22,8
Niet duidelijk of disciplineoverstijgend	395	2,1
Totaal	19.194	100,0

Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Figuur 4 geeft per jaar de kunst- en cultuuractiviteiten weer opgedeeld per discipline. In elk jaar keert hetzelfde patroon als in vorige tabel weer: het aanbod aan theater- en dansactiviteiten is het omvangrijkst, gevolgd door meer algemene kunst- en creativiteitsactiviteiten en activiteiten op het vlak van audiovisuele kunsten en media. De absolute hoeveelheid van activiteiten kent voor alle categorieën dezelfde trend doorheen de tijd: vanaf 2010 stijgt het aantal activiteiten, met een zeer lichte daling in 2014 gevolgd door een piek in 2015, waarna het aantal activiteiten terug afneemt. Het lagere absoluut cijfer voor 2017 is vooral toe te schrijven aan het gegeven dat de dataverzameling voor dit jaar slechts tot begin oktober gaat, en dus niet het volledige aantal activiteiten voor dit jaar weergeeft. Gaan we er echter van uit dat het aantal activiteiten evenredig over het jaar gespreid is, dan lijkt het er op dat het aanbod theater- en dansactiviteiten in 2017 niet de aantallen van voorgaande jaren zal bereiken. Anderzijds blijkt de programmering van activiteiten onder het label ‘creativiteit’ in stijgende lijn te zitten.

Bij deze beschrijving dient wel vermeld te worden dat de toename in activiteiten doorheen de tijd mogelijk deels ook toe te schrijven is aan de groeiende naambekendheid van UiT in Vlaanderen: door dit groeiende gekendheid van de UiT-databank is het mogelijk dat organisaties ook vaker hun activiteiten begonnen te registreren. Zeker voor de eerste twee registratiejaren geldt dat het medium nog weinig gekend was.

Figuur 4 Aanbod unieke activiteiten naargelang discipline en jaar (0 en 3 jaar als aanvangsleeftijd)



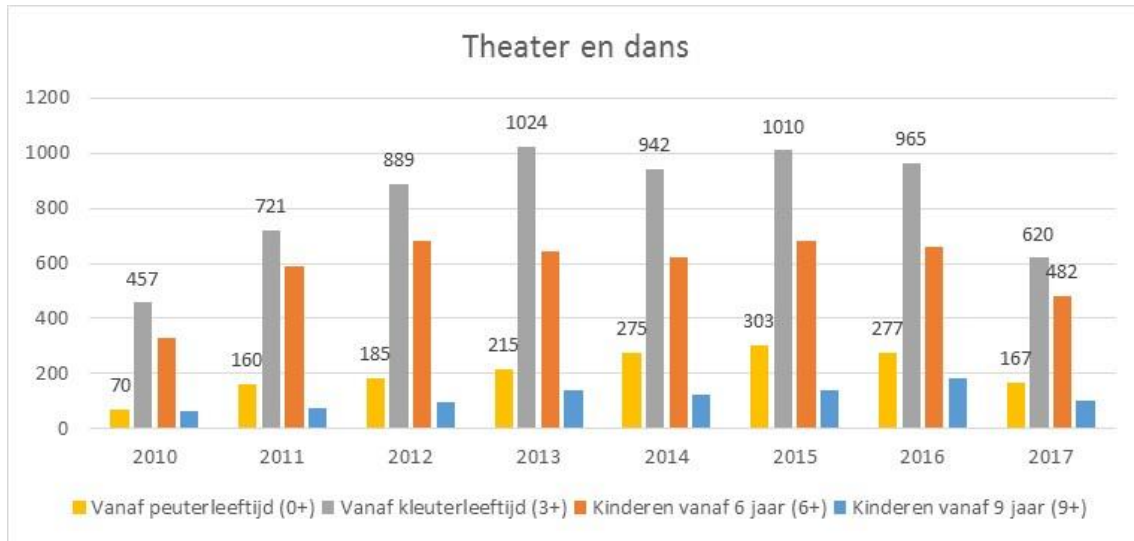
Bron UfT-databank, periode 2010-2017

In de volgende paragrafen bestuderen we het aanbod culturele en kunstzinnige activiteiten meer in detail door te kijken naar het aanbod binnen de verschillende disciplines. We starten daarbij met een bespreking van het aanbod binnen de podiumkunsten (theater en dans), de discipline die het meest aantal georganiseerde activiteiten telt zowel in totaliteit als binnen elk van de onderzochte jaren.

5.1.2 Podiumkunsten (theater en dans)

Het aanbod aan theater- en dansactiviteiten ligt reeds van bij de start van de registraties zeer hoog. Zoals hoger aangegeven, als we uitgaan van een evenredige verdeling van het aanbod over de maanden van het jaar, dan lijkt het erop dat in 2017 het aanbod voor theateractiviteiten lager zal liggen dan de voorgaande jaren. Deze terugval is bovendien vooral waar te nemen voor de jongere leeftijdsgroepen.

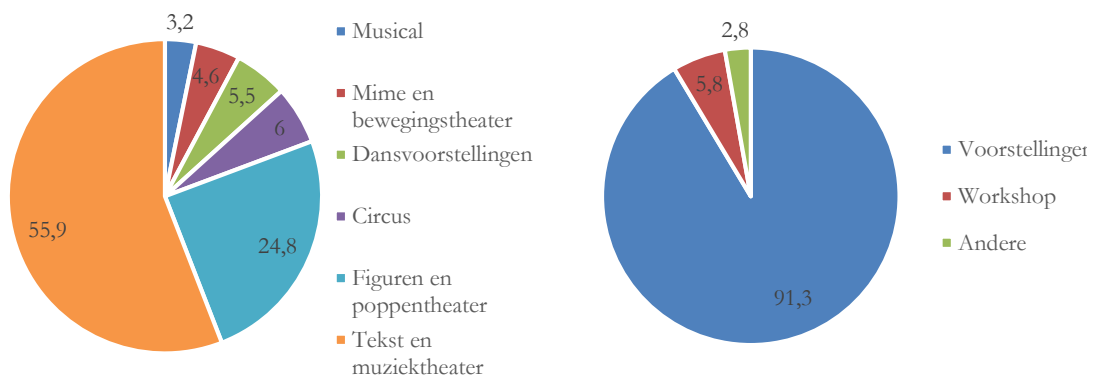
Figuur 5 Aanbod activiteiten binnen de discipline theater en dans met startleeftijden 0 en 3 jaar



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Voor een nog meer fijnmazige analyse naar subdisciplines en werkvormen beperken we ons tot de activiteiten die werden aangeboden in 2016 en 2017. Binnen het aanbod voor podiumkunsten worden zeer diverse activiteiten in zeer diverse werkvormen aangeboden. Uit deze meer gedetailleerde blik blijkt dat het aanbod binnen de podiumkunsten vooral gedomineerd wordt door tekst- en muziektheater. Ruim de helft (56%) van het aanbod binnen deze discipline, werd door de persoon die de activiteit invoerde in de UiT-databank, gelabeld als tekst- en muziektheater. Daarnaast bestaat het aanbod voor ongeveer een kwart uit figuren- en poppentheater. Activiteiten op het vlak van musical, dans, mime- en bewegingstheater en circus vullen de overige 19% van het aanbod in.

Figuur 6 Aanbod theater- en dansactiviteiten naar subdiscipline en werkvorm met startleeftijden 0 en 3 jaar



Bron UiT-databank, periode 2016-2017

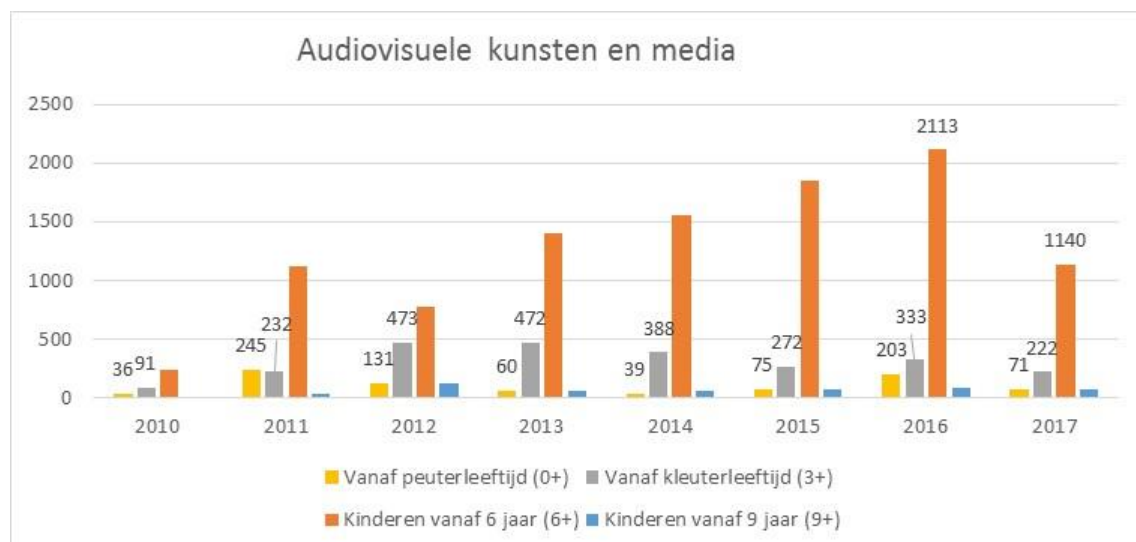
Niet verwonderlijk, gezien de disciplines, vormen voorstellingen de hoofdwerkvorm. Ruim 9 op de 10 activiteiten zijn dans- of theateervoorstellingen. Daarbij gaat het evenwel niet uitsluitend om louter receptieve vormen. De voorstellingen krijgen vaak een actieve en interactieve invulling. In Elmer ‘In ‘t Oneindig verhaal’, een interactief verteltheater in het kader van de jeugdboekenmaand in 2017 voor kinderen van 1 tot 5 jaar en hun ouders worden kinderen en hun ouders bijvoorbeeld actief betrokken

in de voorstelling via liedjes, dansen, geluiden en beweging. De enige andere werkvorm die nog vrij regelmatig gehanteerd wordt binnen het dans- en theateraanbod zijn workshops of ateliers in theater. Het aandeel workshops en ateliers ligt aanzienlijk lager dan het meer receptieve aanbod. Evenwel meermaals worden theater- en dansvoorstellingen ook gecombineerd met workshops waardoor we deze laatste wat onderschatten wanneer we puur naar de cijfers kijken. Zo hoort bij ‘Zelda de Piraat’, een kamishibai-veteltheater voor kleuters over Zelda die als baby uit de zee wordt opgevisst door de bemanning van een piratenschip, bv. ook een creatieve workshop waarbij kinderen samen een schattenkaart knutselen. Wanneer workshops worden aangeboden ligt de startleeftijd wel vaak wat hoger en is de aanvangsleeftijd soms wel onder de zes jaar maar ligt de doelgroep toch eerder boven de zes jaar. Dit geldt nog meer voor de kampen die worden georganiseerd, dewelke weliswaar slechts een klein aandeel vormen van het aanbod naar kleuters en peuters toe. Het Muzisch Jeugdatelier TITaTejater organiseert zo bijvoorbeeld driedaagse toneel/theatercursussen voor kinderen en jongeren van 5 tot 16 jaar. Het Cultuurcentrum Strombeek focuste dan weer wel op de allerjongsten met de creatieve theaterstage “En Toen?!?”, een stage voor drie-en-half tot zesjarigen. In bijlage 4 wordt ter illustratie een selectie van de activiteiten binnen elke discipline weergegeven met vermelding van subdiscipline, werkvorm, startleeftijd en organisator.

5.1.3 Audiovisuele kunst en media

Het aanbod van activiteiten binnen de audiovisuele kunsten en media ligt bij het begin van de registraties relatief laag, vergeleken met bv. het aantal theater- en dansactiviteiten bij het begin van de registraties. Het aantal audiovisuele kunstactiviteiten kent echter een toename over de jaren, met 2016 als piekjaar (2734 activiteiten). Het aantal cijfer ligt voor 2017 iets lager, maar zoals eerder werd aangegeven betreffen de activiteiten voor 2017 enkel deze die tot en met begin oktober plaatsvonden. Het valt hier vooral op dat het aantal activiteiten voor kinderen vanaf 6 jaar uitgesproken hoger ligt dan het aanbod voor de andere leeftijdsgroepen, een contrast dat voor zowat elk jaar waargenomen kan worden. Voor peuters en kleuters is het aanbod binnen de audiovisuele kunsten eerder beperkt.

Figuur 7 Aanbod activiteiten binnen de discipline audiovisuele kunsten en media met startleeftijden 0 en 3 jaar



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Het overgrote aandeel van het aanbod van audiovisuele activiteiten zijn films; 93,5% van de activiteiten worden in de UiT-databank gelabeld als animatie- of kinderfilms. De overige 6,5% wordt gevuld

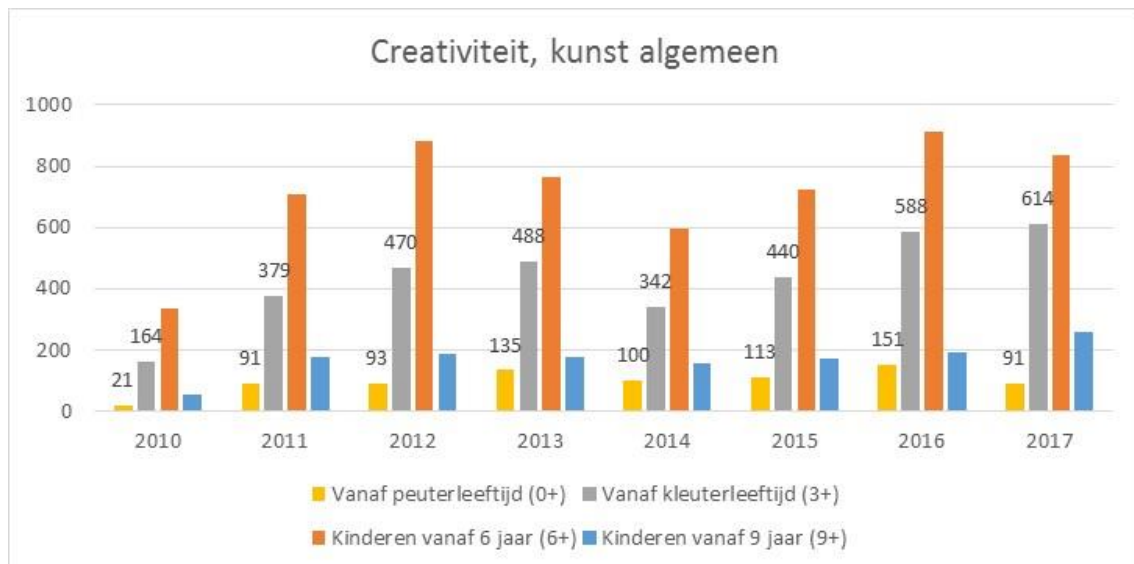
door audiovisuele kunst-activiteiten (slechts 1% van de activiteiten), cinefiele activiteiten, documentaires, fotografie, kortfilms of een mengvorm van filmgenres. Bij deze laatste betreft het vooral (jeugd)filmfestivals waarbij meerdere filmgenres worden aangeboden.

Maar liefst 97% van dit audiovisuele aanbod zijn filmvoorstellingen, de overige drie procent wordt ingevuld door workshops, festivals, tentoonstellingen en een begeleide uitstap. Onder de filmvoorstellingen die worden aangeboden kunnen we zowel het meer commerciële aanbod waarnemen (Cars werd in deze periode bv. in meerdere bioscopen gespeeld en ook het Studio 100 aanbod vinden we terug in de lijst) maar ook een meer alternatief aanbod, vaak getoond in cultuurcentra of bezocht door jeugddiensten in het kader van vakantiecampen. Het aanbod van meer actieve vormen van audiovisuele cultuurparticipatie blijkt voor de allerkleinsten zeer beperkt. Een voorbeeld van een dergelijke meer actieve activiteit is de animatiestudio van Compagnie Frieda, waarbij kinderen een videoclip kunnen creëren met stop-motion, beweging en soundtrack. Omwille van de meer technische vaardigheden die voor dergelijke activiteiten reeds vereist zijn, stellen we tevens vast dat de meer actieve vormen hier vooral op kinderen op kleuterleeftijd gericht zijn.

5.1.4 Creativiteit

Bij de algemene bespreking van de activiteiten viel reeds het hoge aantal activiteiten op onder de categorie creativiteit of kunst in het algemeen. Dit blijkt tevens uit figuur 8. Voor de activiteiten vanaf kleuterleeftijd zien we ook dat dit cijfer een eerder stijgende trend vertoont doorheen de jaren. Voor de activiteiten voor peuters is deze trend veel minder uitgesproken. Vooral voor kleuters lijkt het aanbod binnen deze discipline dus eerder uitgebreid te zijn, voor peuters is dit minder het geval.

Figuur 8 Aanbod activiteiten binnen de discipline creativiteit, algemeen met startleeftijden 0 en 3 jaar



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

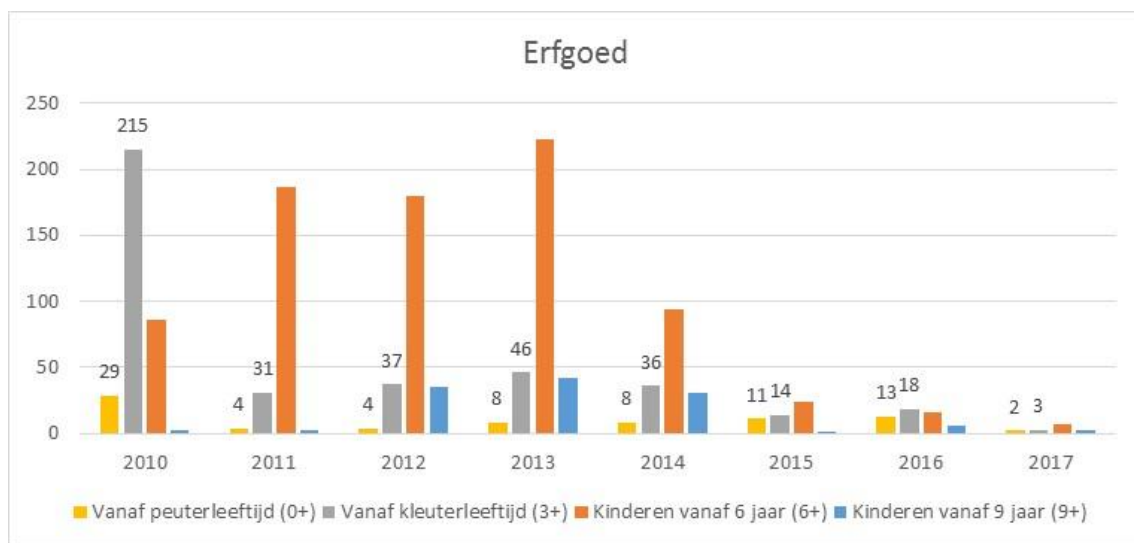
Deze groep van activiteiten kan op basis van de labels die worden ingegeven in de UiT-databank niet verder opgedeeld worden naar subcategorieën of naar werkvormen, maar wanneer de omschrijvingen in de UiT-databank er worden op nageslagen, blijkt dat ook deze groep van activiteiten een zeer diverse samenstelling kent. Gemeenschappelijke deler vormt de klemtoon op actief deelnemen, maar daarbinnen kan zowel op vlak van inhoud als werkvormen heel wat diversiteit worden waargenomen. Inhoudelijk komen zowel muziek, theater en dans, literatuur als beeldende kunst meermaals aan

bod. Naar werkvormen toe wordt vooral gebruik gemaakt van methoden waarbij kinderen veel vrijheid krijgen om te experimenteren, dingen uit te proberen, te ontdekken en al spelend te leren.

5.1.5 Erfgoed

Wat erfgoed betreft, valt vooral het relatief lage aantal activiteiten voor de allerjongsten op. In tegenstelling tot de andere disciplines kenden erfgoedactiviteiten voor peuters en kleuters een piek bij de start van de registraties (vooral voor de kleuters is dit contrast groot), maar voor de jaren daarna liggen dit soort activiteiten steeds vrij laag. Vooral in vergelijking met de activiteiten vanaf 6 jaar is het aanbod voor peuters en kleuters eerder beperkt. Daarnaast valt ook de grote daling in het aantal activiteiten met startleeftijd 6 jaar vanaf 2014 op.

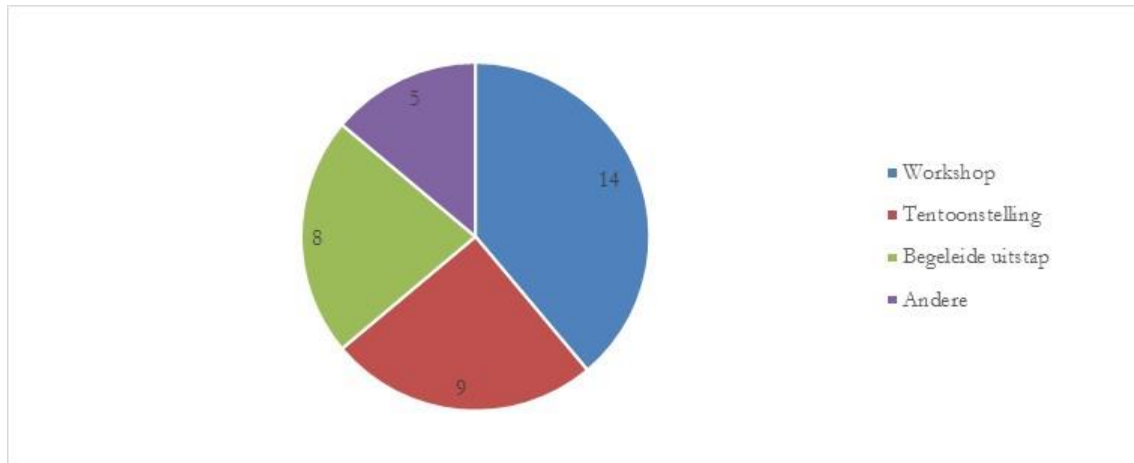
Figuur 9 Aanbod activiteiten binnen de discipline erfgoed met startleeftijden 0 en 3 jaar



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

De erfgoedactiviteiten kunnen niet verder opgedeeld worden naar subdisciplines. Wel kan ook hier weer gedifferentieerd worden naar werkvorm, al dienen we hier wel voorzichtig te zijn naar conclusies toe omdat in de jaren 2016-2017 slechts een zeer beperkt aantal erfgoedactiviteiten werden geregistreerd. In figuur 10 worden daarom – en in tegenstelling met de andere taartdiagrammen – ook geen percentages maar aantallen weergegeven. In de erfgoedactiviteiten naar de allerkleinsten toe worden een drietal werkvormen gehanteerd: workshops, tentoonstellingen en begeleide uitstappen. Ook hier primeren de workshops als werkvorm.

Figuur 10 Aanbod erfgoedactiviteiten met startleeftijden 0 en 3 jaar naar werkvorm (aantallen, n=36)

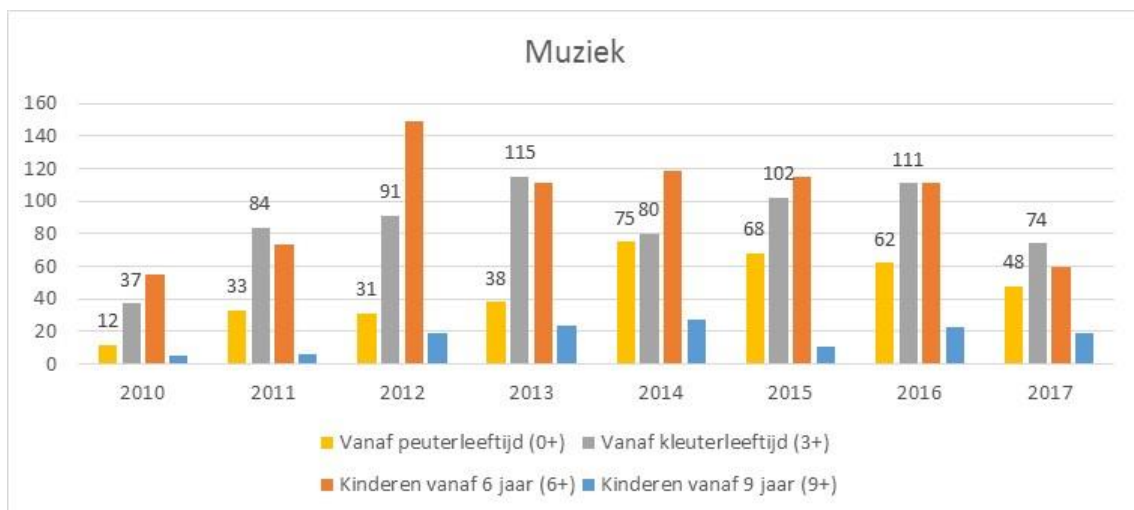


Bron UiT-databank, periode 2016-2017

5.1.6 Muziek

Voor de muzikale activiteiten valt er in de eerste jaren van registratie voor alle leeftijdsgroepen een zekere toename waar te nemen. Ook bij de activiteiten voor de peuters is deze trend zichtbaar – waar dit aantal bij de start van de registraties nog 12 was, telde 2014 reeds 75 muziekactiviteiten voor peuters. Daarna daalt dit aantal terug wat. Ook hier geldt dat het cijfer 2017 nog slechts een voorlopig cijfer is en nog niet het aanbod voor de drie laatste maanden van het jaar omvat. Verder geven de grafieken aan dat de activiteiten met aanvangsleeftijd 3 jaar en 6 jaar steeds het talrijkst zijn.

Figuur 11 Aanbod activiteiten binnen de discipline muziek met startleeftijden 0 en 3 jaar

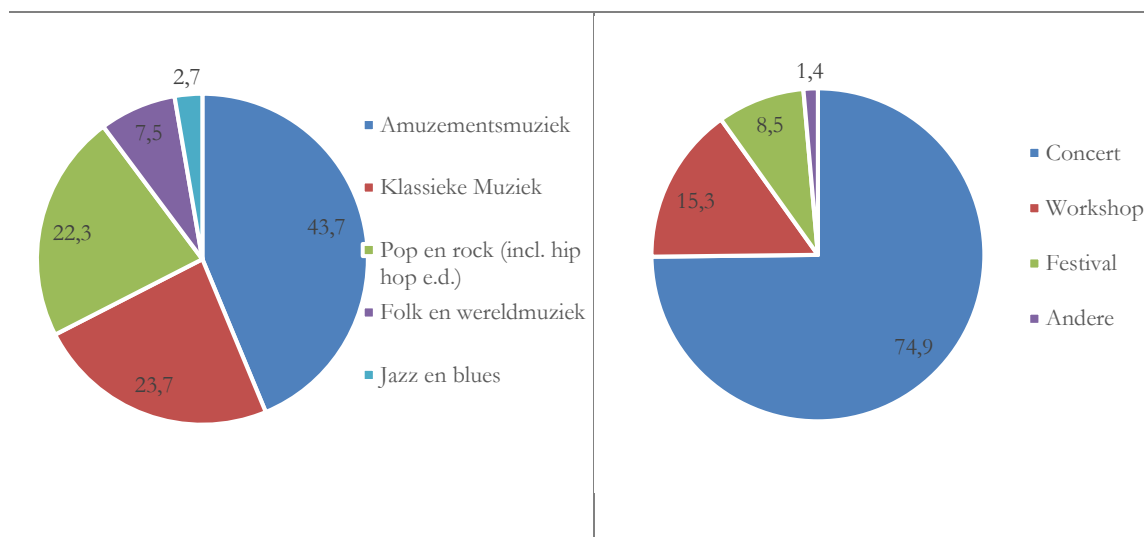


Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Om het aanbod van muziekactiviteiten voor peuters en kleuters nog iets gedetailleerder te kunnen analyseren, maken we ook hier een verdere opdeling naar subdisciplines voor de jaren 2016 en 2017. Het grootste aanbod stellen we vast binnen de amusementsmuziek; ongeveer 44% van de muziekactiviteiten voor de allerjongsten behoren tot deze subcategorie. Daarnaast maken de subdisciplines van klassieke muziek en pop/rock respectievelijk een 24% en 22% van de muziekactiviteiten voor de

allerjongsten uit. De categorieën van folk/wereldmuziek en jazz/blues omvatten de overige 10% van het muziekaanbod.

Figuur 12 Aanbod muziekactiviteiten naar subdiscipline en werkvorm met startleeftijden 0 en 3 jaar (n=295)



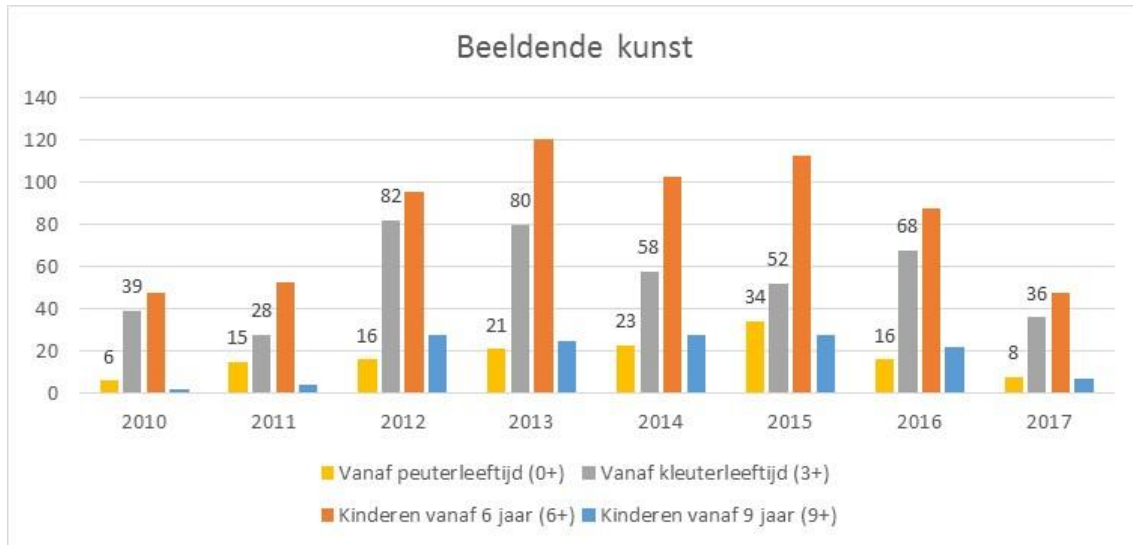
Bron UiT-databank, periode 2016-2017

Naar werkvormen toe bestond driekwart van het aanbod in 2016 en 2017 uit concerten. Het andere kwart werd aangeboden via workshops, festivals en andere werkvormen. De workshops die worden aangeboden bestrijken verschillende muziekgenres; wel worden ze vooral naar de wat ‘oudere’ kinderen gericht. Weinig workshops richten zich naar baby’s en peuters. In deze workshops staat opnieuw spelend ontdekken en experimenteren centraal.

5.1.7 Beeld/beeldende kunst

Voor de beeldende kunstactiviteiten zien we hetzelfde patroon als bij de meeste andere disciplines: een aanvankelijk stijgende trend van het aantal activiteiten, gevolgd door een lichte daling in 2016. Ook voor de allerjongsten kan dit patroon waargenomen worden. Daarbij zien we ook hier dat het aantal activiteiten voor de activiteiten met aanvangsleeftijd 6 jaar het talrijkst zijn, gevolgd door de activiteiten voor kleuters.

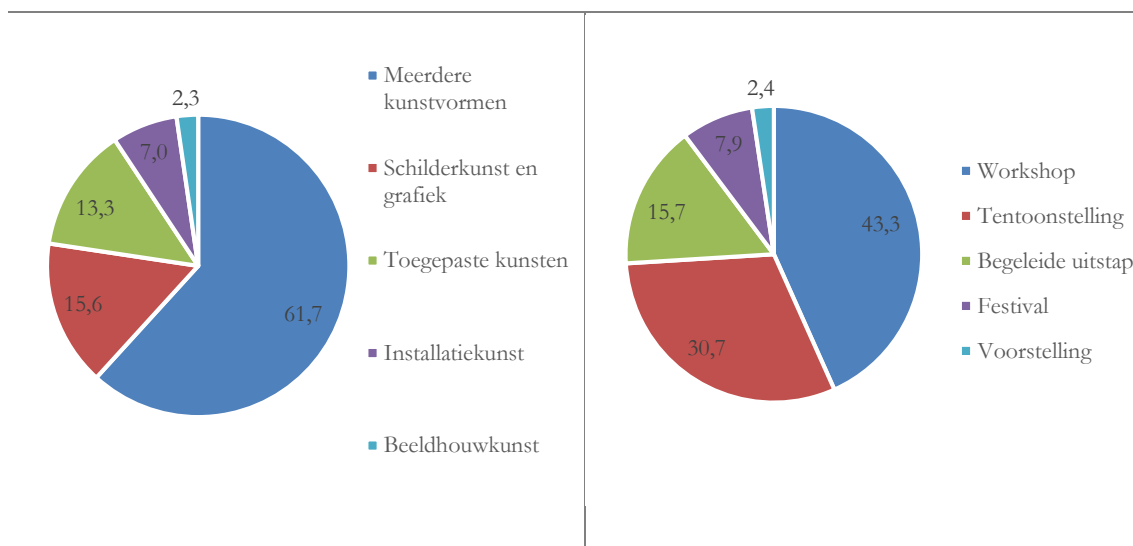
Figuur 13 Aanbod activiteiten binnen de discipline beeldende kunst met startleeftijden 0 en 3 jaar



Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Opvallend in het aanbod van activiteiten op het vlak van de beeldende kunsten is dat ruim zes op de tien activiteiten worden gelabeld als een activiteit waarin meerdere kunstvormen aan bod komen. Dit komt vooreerst omdat heel wat van deze kunstactiviteiten betrekking hebben op tentoonstellingen en rondleidingen in musea en dus verwijzen naar parcours voor kinderen in musea en tentoonstellingen, waar ze kennis maken met allerlei subdisciplines binnen de beeldende kunsten. Daarnaast stellen we ook vast dat in de workshops die aangeboden worden aan de kinderen geëxperimenteerd wordt met allerlei kunstuitingen, technieken en materialen. Kijken we naar de activiteiten die zich toeleggen op één subdiscipline dan blijkt dit vooral te gaan om activiteiten omtrent schilderkunst en grafiek en activiteiten gerelateerd aan toegepaste kunsten zoals decoratieve kunsten en design.

Figuur 14 Aanbod beeldende kunstactiviteiten met startleeftijden 0 en 3 jaar naar subdiscipline en werkvorm (n=128)

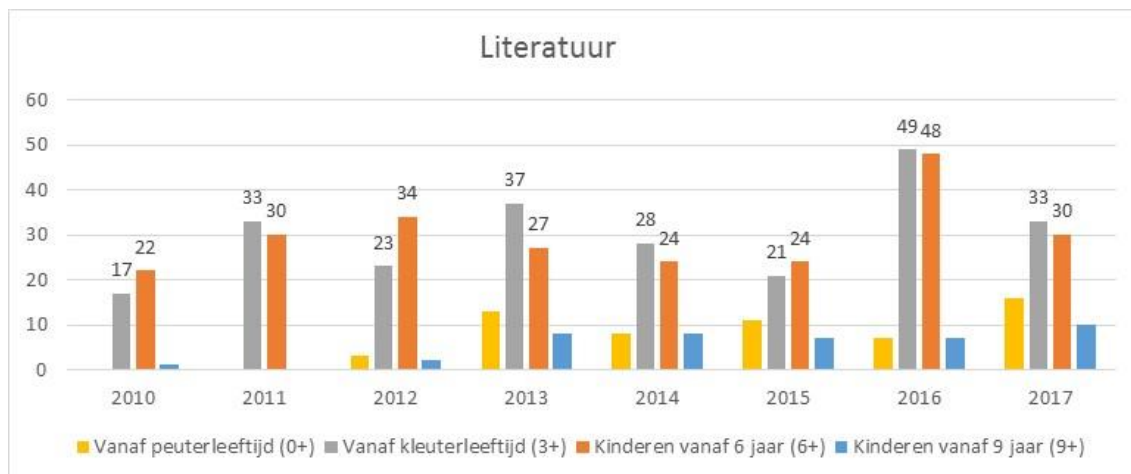


Bron UiT-databank, periode 2016-2017

5.1.8 Literatuur/lezen

Literaire activiteiten vinden we over het algemeen het minste terug in het aanbod voor de allerkleinsten; in 2016 stellen we een kleine piek vast met 111 activiteiten (waarvan 56 voor peuters en kleuters) en ook voor 2017 is al duidelijk dat het literair aanbod hoger zal liggen dan in 2015 en de jaren voordien. Vergeleken met het aanbod binnen de meeste andere disciplines blijft het aanbod evenwel eerder laag. Opnieuw worden activiteiten vooral vanaf de peuter- en kleuterleeftijd aangeboden.

Figuur 15 Aanbod activiteiten binnen de discipline literatuur met startleeftijden 0 en 3 jaar

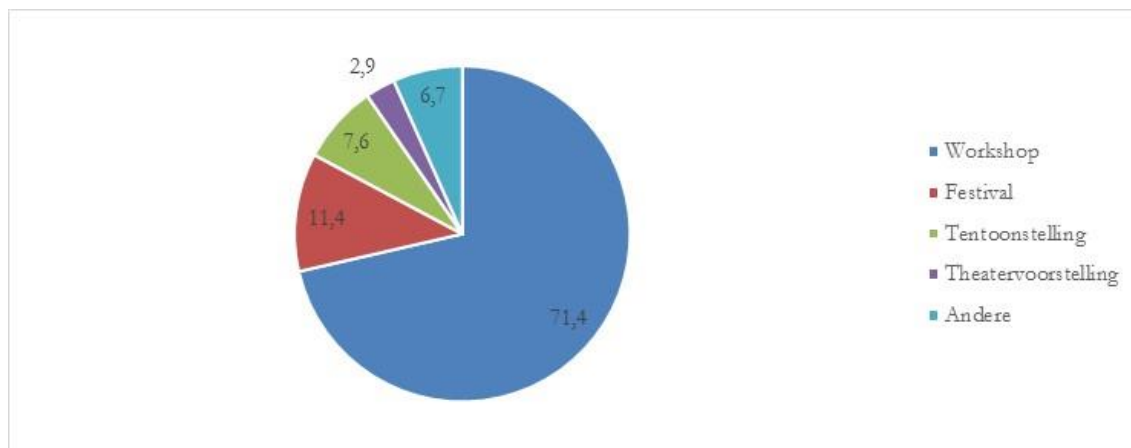


Bron UiT-databank, periode 2010-2017

Naar subdisciplines toe, stellen we vast dat 12% van de activiteiten zich richten op poëzie, de andere 88% wordt in de UiT-databank onder de brede noemer 'literatuur' ondergebracht.

Naar werkvormen toe bestaat het overgrote deel van het aanbod opnieuw uit workshops (71%). In deze workshops wordt vaak multidisciplinair gewerkt waarbij een boek de invalshoek vormt voor knutsel- of tekenateliers.

Figuur 16 Aanbod literaire activiteiten met startleeftijden 0 en 3 jaar naar werkvorm



Bron UiT-databank, periode 2016-2017

5.2 Online bevraging

In dit tweede deel van het hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de online bevraging bij organisaties en particulieren met een kunstzinnig aanbod voor de allerkleinsten. Doel hiervan is niet om een volledig en allesomvattend overzicht te geven van het aanbod voor de allerkleinsten. Dergelijke studie was binnen het kader van dit kortlopend onderzoek niet haalbaar. Wel wensen we op basis van de bevraging van een aantal relevante aanbieders van activiteiten voor de allerkleinsten een zicht te bieden op de inhoud, methoden en kenmerken van dat cultureel aanbod voor de allerkleinsten. Daarnaast wensen we tevens vanuit het perspectief van de ontwikkelaars van cultuuractiviteiten te kijken naar samenwerkingsmogelijkheden tussen cultuurorganisaties en organisaties binnen de welzijnssector en meer specifiek gezinsondersteunende organisaties en kinderopvang.

5.2.1 Aanbod

De analyses op de UiT-databank toonden een sterke focus op kinderen in de basisschoolleeftijd – kinderen tussen 6 en 12 jaar oud – in de programmatie en het cultuuraanbod voor kinderen. Wanneer we zoals in de online bevraging ons richten tot de organisaties/particulieren die een kunstzinnig aanbod voor kinderen realiseren, dan blijft dit onevenwicht bestaan. Het aanbod voor baby's en peuters is veel beperkter dan dit naar kleuters en kinderen op lagere schoolleeftijd. In de open vragen werd tevens aangehaald dat er nood is aan een groter aanbod voor kleuters. Vakantieworkshops zijn bijvoorbeeld zeer succesvol maar er wordt slechts een klein deel van de kinderen bereikt.

Het aanbod voor adolescenten ligt eveneens wat lager bij de hier ondervraagde organisaties, maar dit heeft vooral te maken met de selectiecriteria die werden gehanteerd, in de UiT-databank werden namelijk de organisaties geselecteerd die aangaven de voorbije jaren activiteiten voor kinderen onder de zes jaar ontwikkeld te hebben.

Tabel 3 Aantal organisaties/individuen die deelnamen aan de online bevraging, naargelang leeftijdsdoelgroepen

Organisaties/individuen met aanbod voor ...	Aantal
Baby's (tot 1 jaar)	11
Peuters (ouder dan 1 jaar, jonger dan 3 jaar)	15
Kleuters (3 t.e.m. 5 jaar)	32
6 t.e.m. 12 jaar	37
13 t.e.m. 18 jaar	30
Totaal aantal organisaties	42

Aan de culturele instellingen en individuele kunstenaars (makkelijkheidshalve zullen we verder altijd organisaties vermelden) met een aanbod voor kinderen onder de zes jaar, werd gevraagd hoeveel verschillende culturele of kunstzinnige projecten (voorstellingen, workshops, ...) ze de voorbije twee jaren ontwikkeld of aangeboden hadden voor baby's, peuters, kleuters. In totaal boden deze organisaties 372 activiteiten aan. Een aantal van hen ontwikkelden of boden slechts eenmalig een activiteit aan, maar een tiental organisaties maakten ook melding van tien of meer verschillende projecten de voorbije twee jaar. In de rest van de vragenlijst werd vervolgens ingegaan op maximum 5 projecten. Organisaties met een groter aanbod werd gevraagd zich te beperken tot de 5 meest recente. Op deze manier konden 99 activiteiten of projecten gedetailleerd in kaart worden gebracht.

In het aanbod voor de allerkleinsten in de UiT-databank primeerden drie disciplines: Theater en dans, creativiteit en algemeen kunstaanbod, en audiovisuele kunsten en media. In het aanbod of althans de 99 projecten die door de cultuurpartners in de online bevraging worden beschreven, stellen we eveneens vast dat de aangeboden activiteiten vaak worden omschreven als theater- en dansactiviteiten (van 54 ingevoerde activiteiten wordt gesteld dat ze op dans en/of theater gericht zijn, vaak in combinatie met andere disciplines) of als activiteiten die meer algemeen op creativiteit gericht zijn, maar daarnaast blijken tevens heel wat activiteiten omtrent muziek en beeldende kunsten te worden opgezet. Audiovisuele activiteiten werden minder vermeld in de online bevraging.

De reden waarom audiovisuele activiteiten minder prominent aanwezig zijn bij de projecten die werden omschreven in de online bevraging, dient vooral gezocht te worden in het opzet en bereik van beide registraties. De UiT-databank heeft als doelstelling een brede vrijetijdsagenda te zijn, waarin de meest diverse vrijetijds mogelijkheden worden geagendeerd. De UiT-databank omvat bijgevolg niet alleen het aanbod vanuit de culturele sector maar tevens het meer commerciële aanbod van culturele activiteiten, zoals dat van bioscopen.

Tabel 4 Aantal projecten naar discipline en leeftijdsgroep en gemiddelde leeftijden

	Aantal projecten gericht naar ...				Leeftijden in jaren		
	Allen	Baby's (tot 1 jaar)	Peuters (ouder dan 1, jonger dan 3)	Kleuters (3 t.e.m. 5 jaar)	Jongste leeftijds-groep waartoe gericht (in jaar)	Maximum start-leeftijd	Gem. start-leeftijd
Audiovisuele kunsten	18	5	2	11	0	4	2,3
Dans	36	11	10	15	0	5	2,1
Beeldende kunsten	53	9	16	28	0	5	2,7
Erfgoed	11	2	1	8	0	5	3,2
Literatuur	27	3	9	15	0	5	2,8
Muziek	61	22	14	25	0	5	2,0
Theater	49	14	13	22	0	5	2,2
Creativiteit	67	18	18	31	0	5	2,4
Andere (bv. circus)	11						
Totaal aantal projecten gericht op kinderen 0 tem 5 jaar	99	11	15	32	0	5	2,5

De reden waarom activiteiten met een focus op muziek en beeldende kunsten in de online-bevraging prominenter aanwezig zijn, heeft eveneens te maken met het opzet en bereik van de online bevraging. Het feit dat organisaties met een cultuuraanbod voor kinderen werden bevraged, maakt dat deze disciplines meer op de voorgrond treden. Daarnaast werd in de online bevraging ook de mogelijkheid geboden om per activiteit meerdere disciplines aan te duiden. Uit de analyses op de UiT-databank bleek reeds dat activiteiten naar kinderen toe een sterk interdisciplinair karakter vertoonden. In de UiT-databank kunnen activiteiten evenwel slechts binnen één discipline geregistreerd worden. Omwille van het interdisciplinaire karakter, lijkt het dat daarom meer en meer activiteiten voor kinderen (en mogelijk ook voor volwassenen) worden gecategoriseerd onder de disciplineoverschrijdende noemer creatieve activiteiten. In de online bevraging werd slechts één op de vijf projecten (19 van de 99) binnen één discipline gecategoriseerd. Het interdisciplinaire karakter blijkt tevens uit de omschrijving van de projecten (zie verder).

5.2.2 Doelstellingen projecten

Cultuuraanbieders wensen via de projecten die ze aanbieden kinderen vooral een fijne tijd te bezorgen en hun creativiteit te ontwikkelen. Hoewel de ontwikkeling van allerlei vaardigheden eveneens bij een meerderheid van de projecten als belangrijk tot heel belangrijk wordt beschouwd, blijken dit toch minder prioritaire doelstellingen: het stimuleren van de fysieke, maatschappelijke en cognitieve ontwikkeling wordt bij ‘slechts’ een kwart tot een derde van de projecten als een heel belangrijke doelstelling beschouwd, terwijl de ontwikkeling van creativiteit en het bezorgen van een fijne tijd bij respectievelijk 73,5% en 80% als een heel belangrijke doelstelling wordt gezien. Dit blijkt tevens uit de open vragen waar als meest positieve ervaringen stevast het enthousiasme, de verwondering, spontaniteit en creativiteit van kleine kinderen wordt aangehaald. Enkel de ontwikkeling van sociale vaardigheden wordt wat meer naar voor geschoven in de aangeboden activiteiten, bij 81% van de projecten wordt dit beschouwd als een belangrijke tot zeer belangrijke doelstelling. Uit de open bevragingen blijkt tevens dat aanbieders op dit vlak wel van elkaar verschillen. Sommige aanbieders geven in de omschrijving van hun projecten wel duidelijk aan dat ze met het project ook de ontwikkeling van specifieke vaardigheden beogen. Doorgaans betreft dit projecten binnen de muziek en beeldende kunsten, twee disciplines waar de impact van cultuurparticipatie ook sterk het onderwerp van wetenschappelijk onderzoek vormde, zie bv. onderstaande fragmenten uit de online bevraging:

*Door het muzikaal spelen te bevorderen, bieden we de allerkleinsten en hun begeleiders fijne, creatieve en verbeeldingsrijke ervaringen. Ervaringen die de kleinsten aanmoedigen en ondersteunen in hun **emotionele, sociale en communicatieve ontwikkeling**.*

*In speelse oefeningen gaan we aan de slag met klank, materiaal en beweging. Het doel is om **ritmische figuren en metrische impulsen te stimuleren en te ontwikkelen** door ze te ervaren met het lichaam.*

*Er worden sculpturen gemaakt, schilderijen en objecten om thema's ter sprake te brengen die de artistieke en culturele wereld na aan het hart liggen. Soms wordt er met muziek gewerkt en gedanst om de **motoriek van de kinderen te stimuleren**, soms gaat het vooral over textuur en kleur en het ontdekken en organiseren hiervan.*

*... De kleuters tasten, stapelen, rijgen, tekenen, fantaseren... Door te benoemen wat ze denken, zien en doen worden de kleuters spelenderwijs in hun **taalontwikkeling** gestimuleerd.*

Tabel 5 Doelstellingen projecten (n=99) (%)

Doelstelling	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Tussen beide	Eerder belangrijk	Heel belangrijk
Kinderen een fijne tijd bezorgen	1	0	4,1	15,3	79,6
Creativiteit ontwikkelen bij kinderen	0	3,1	5,1	18,4	73,5
Welbevinden van kinderen bevorderen	1	4,1	9,3	26,8	58,8
Kinderen leren kennis maken met cultuur	0	6,1	9,2	30,6	54,1
Interactie tussen ouders en kinderen bevorderen	9,2	14,3	17,3	12,2	46,9
Bevorderen van sociale vaardigheden	0	3,2	15,8	40	41,1
Kinderen leren kunstuitingen waarderen	0	6,1	17,3	39,8	36,7
Cognitieve ontwikkeling stimuleren	1,1	12,1	22	31,9	33
Maatschappelijke ontwikkeling stimuleren	0	11,5	28,1	34,4	26
Fysieke ontwikkeling stimuleren	5,4	16,1	22,6	31,2	24,7

Op cultureel vlak, wil men via de aangeboden activiteiten kinderen vooral leren kennis maken met cultuur (bij ruim de helft van de activiteiten is dit een heel belangrijke doelstelling), veeleer dan kinderen leren kunstuitingen waarderen, al blijft ook dit een belangrijke doelstelling. Cultuurbeleving staat dan ook centraal in de visie die deze cultuuraanbieders hebben; of met andere woorden cultuur als doel primeert in de doelstellingen op cultuur als middel.

Het bevorderen van de interacties tussen ouders en kinderen tenslotte staat in sommige projecten zeer centraal, maar is bij andere projecten dan weer helemaal geen belangrijke doelstelling. Dit blijkt tevens uit de vraag in welke mate ouders en/of volwassen begeleiders worden betrokken bij de activiteit. Bij ruim een derde van de projecten worden ouders zeer sterk betrokken in de activiteit, maar uit tabel 5 blijkt dat dit niet even sterk is voor elke activiteit.

Tabel 6 Mate waarin ouders en/of volwassen begeleiders en kinderen actief worden betrokken in activiteiten

	Ouders en/of volwassen begeleiders	Kinderen
Helemaal niet	5,1	1
Eerder weinig	12,2	2
Tussen beide	24,5	5,1
Eerder sterk	23,5	7,1
Zeer sterk	34,7	84,8
N	99	99

De sterke actieve betrokkenheid van de jonge kinderen blijkt ook hier uit de cijfers. Bij 85% van de projecten worden de kinderen zeer actief betrokken. Dit blijkt eveneens uit de beschrijving van de projecten welke we in volgende paragraaf behandelen.

5.2.3 Kenmerken projecten

Bij elk van de 99 projecten werd gevraagd een omschrijving te geven. Deze omschrijvingen werden inhoudelijk geanalyseerd en tevens gerelateerd aan de antwoorden op de gesloten vragen. Uit de analyse van deze projectomschrijvingen kwamen een aantal kenmerken naar voor die sterk typerend zijn voor het aanbod aan kleine kinderen. We brengen ze hieronder in kaart.

5.2.3.1 Interactieve en actieve betrokkenheid van kinderen

Vooreerst blijkt niet alleen uit de hoger gerapporteerde cijfers het sterke interactieve karakter van het aanbod. In de omschrijving van de projecten komt het interactieve karakter en de klemtoon op actieve betrokkenheid van de kinderen nog sterker tot uiting. Ook het feit dat ruim twee derde van de projecten (zie tabel 7), naast evt. ook minder actieve werkvormen zoals vertellingen of voorstellingen, een workshop omvatten, wijst op de sterke actieve betrokkenheid van kinderen.

Tabel 7 Gehanteerde werkvormen in projecten (n=99)

	%
Voorstelling	41.4
Workshop	68.7
Kamp	13.1
Vertelling	28.3
Film	5.1
Rondleiding	14.1
Andere	28.3

Bij de allerjongsten wordt deze interactie en actieve betrokkenheid vaak bewerkstelligd via zogenaamde belevingsparcours en artistieke installaties. Via deze parcours en installaties leren de kinderen al spelend nieuwe cultuuruitingen kennen. Bij deze allerjongsten worden ouders doorgaans mee betrokken in het spel:

Met het Babelut Parcours “Goud” creëerden Musica, Impulscentrum voor Muziek en TRAFFIK THEATER een belevingsparcours voor kinderen tussen 0 en 5 jaar (en hun familie) met muzikale interactie en visuele, tactiele en auditieve prikkels. Kinderen kunnen 3 uur lang vertoeven in een muziek-theatrale omgeving, aangepast aan elke leeftijd. Op hun tocht langs het parcours worden de deelnemers meegenomen in een stroom van stemmen, ritmes en bewegingen, afgewisseld met de rust- en spelmomenten. Tijdens dit parcours ontdekken kinderen spelenderwijs materialen en geluiden.

Theater De Spiegel ontwikkelde ‘Caban’, een interactieve doplek en artistieke installatie, waar kinderen met hun volwassen begeleiders kunnen ontdekken, vertoeven, rusten, spelen, genieten en samen zijn. Muzikanten, dansers en of manipulators spelen met of voor de toeschouwers. Caban kan zowel in cultuurcentra, musea, kinderdagverblijven modulair worden opgesteld en wordt telkens door andere kunstenaars bevolkt.

Daarnaast wordt bij de wat oudere leeftijdsgroepen, peuters en kleuters, ook meer ingezet op experimenten en actieve spelvormen.

Mu-zee-um ontwierp zo een belevingstocht door een museum waarlangs kinderen allerlei verftechnieken en verflagen ontdekken... In het atelier nadien kunnen ze zelf experimenteren met verschillende verfsoorten en penselen, rollen, paletmessen, ...

In de voorstelling “Bollekes en lijntjes” van de Opera-Ballet Vlaanderen, leren kleuters al doende de wereld van de muziek kennen via bolletjes en lijntjes. De voorstelling evolueert van een vertelling in een workshop waarbij de kleuters zelf hun compositie mogen tekenen, die dan live door de zangeres en muzikant ter plekke wordt uitgevoerd.

5.2.3.2 Spelenderwijs ontdekken en leren

Deze actieve betrokkenheid van kinderen zet zich ook door in de manier waarop men kinderen cultuur wil leren ontdekken en ervaren, alsook in de manier waarop men hen een aantal vaardigheden wenst aan te leren. In de projecten vertrekt men vaak van de verwondering en het spelplezier dat op jonge leeftijd bij kinderen sterk aanwezig is. In de ontwikkelde projecten wordt dan ook sterk ingezet op speelse manieren om te experimenteren en de ontdekkingsdrang en leergierigheid van kleine kinderen te voeden. Enkele voorbeelden:

Rolletjerol is zo een muzisch aanbod voor de jongste kleuters. Een kunstzinnige begeleider van Mooss neemt de kinderen daarbij mee op ontdekkingsstocht door een magisch bos. De attributen en materialen in de rol zetten aan tot experiment in beweging, muziek, beeld en fantasie. De kleuters tasten, stapelen, rijgen, tekenen, fantaseren...

In Tafelmuziek, een project van Musica – Impulscentrum voor muziek, wil men zo naast veel speelplezier, een context creëren waarin muzikaal leren gestimuleerd wordt in de eigen veilige omgeving van de kindbegeleiders en de kinderen. Door het muzikaal spelen te bevorderen, wil men de allerkleinsten en hun begeleiders fijne, creatieve en verbeeldingsrijke ervaringen aanbieden die de kinderen aanmoedigen en ondersteunen in hun emotionele, sociale en communicatieve ontwikkeling. Vanuit dit project willen kindbegeleiders aansporen om dit muzikaal spelen in te bouwen als een constante in de dagelijkse routine

In een activiteit die Saperlootjes ontwikkelde komt Mijnheer de Wit aan met een witte caravan. Iedereen wordt uitgenodigd om te helpen meer kleur in zijn leven te brengen. Op de muren, tafels, stoelen, boeken, bestek,... mag getekend worden.

Kortjakje is een muziekproject dat het Antwerp Symphony Orchestra en theater De Spiegel gezamenlijk ontwikkelden voor baby's. Doelstelling van dit project is om pasgeborenen een VIP kennismaking te geven met het Antwerp Symphony Orchestra én klassieke muziek, maar dit op een speelse manier. In een tuin wordt een speciale installatie gemaakt voor baby's en hun ouders. Baby's en ouder beleven zo samen in een intieme setting op een ongedwongen manier een luister-, voel- en doemoment. Tijdens de Kortjakje-concerten loodsen zes muzikanten kinderen en hun ouders door een exotische tuin waar ze samen genieten van klank, rust, ritme en subtiel samenspel. De compositie, geïnspireerd door het oeuvre van Debussy, is gemaakt op maat van de allerkleinste luisteraars. Baby's komen in direct contact met de muzikanten en kunnen vrij rondkeren, rollen, liggen en zitten in de belevingsmodules.

JE.F ontwikkelde verschillende filmworkshops voor kleuters waarlangs zij het medium film ontdekken. Spelenderwijs krijgen kleuters een introductie op filmen met de camera, stop motion, etc.

5.2.3.3 Vertrekkend vanuit de leefwereld van kinderen

Kenmerkend aan heel wat projecten en activiteiten is het gegeven dat vertrokken wordt vanuit de leefwereld van de allerkleinsten. Zo vormen elementen uit het dagelijkse leven (bv. de maaltijd, slapen, voorwerpen die ze van thuis kennen ...) vaak een vertrekpunt om te experimenteren en kennis maken met allerlei kunstzinnige uitingen. Op deze manier krijgen alledaagse elementen een creatieve omslag:

In “Sterrenmuziek”, ontwikkeld door MATRIX – Centrum voor nieuwe muziek, maken kinderen tussen 3 en 4 aan de hand van een verhaaltje over Bas, een jongetje dat niet kan slapen, kennis met verschillende vormen van geluid en muziek. Waar kleine Bas in het begin van het verhaal bang is van de geluiden die hij kan horen in zijn bed, ontdekt hij stap voor stap waar de geluiden vandaan komen en hoe je er muziek mee kan maken. Tijdens de

workshop luisteren de kinderen naar enkele muziekfragmenten en mogen ze zelf experimenteren met enkele huis-tuin-en-keukeninstrumenten, zoals water en potjes, ritselend papier en slagwerkinstrumentjes.

Atelier 34zero Museum bereidt elke eerste zaterdag van de maand een andere workshop welke een creatieve activiteit stimuleert. In de “Café Baby-Boum: workshop wintersoep” maakte men met de kinderen een artistieke maaltijd, een volledig driegangenmenu. “Op het menu: wintersoep met honderd kleuren en texturen om overvloedig te roeren; als hoofdgerecht een traditioneel deeg op biologische wijze om te kneden en als dessert maken we een sculptuur van eetbare marsepein, die zorgvuldig worden versierd”.

Naast voorwerpen en elementen uit de dagelijkse omgeving van kinderen wordt tevens in verscheidene projecten ingespeeld op en vertrokken vanuit de interesses van kinderen, bv. fantasiewereld, dromen, ...

LuKiArt vzw organiseert zo bijvoorbeeld creatieve kampen voor kleuters waarbij ze aan de hand van een draakenverhaal en allerlei creatieve expressie een reis maken in de wereld van de draaken.

5.2.3.4 Multidisciplinair

De analyses op de UiT-databank gaven reeds aan dat culturele activiteiten voor kinderen moeilijk onder een noemer geplaatst kunnen worden. Dit blijkt eens te meer uit de eigen bevraging. Bij slechts 19 van de 99 activiteiten werd maar één discipline aangevinkt. Het gros van de activiteiten combineert vlotjes meerdere disciplines. Ook uit de omschrijving van de projecten blijkt het multidisciplinaire karakter:

*In de workshop “De kleine Pollock”, voor kinderen tussen 1,5 en 5 jaar, maken kinderen al doende kennis met het werk en de werkwijze van **Jackson Pollock**, ze krijgen de kans om de verf in het rond te gooien, te voelen, te ontdekken en te genieten samen met één of maximum twee volwassenen en onder begeleiding van een kunstenaar; het ritme van de workshop wordt bepaald door **Bach-muziek**.*

*In ‘mini-mini-theater’ van vzw Casa Blanca, ontdekken kleuters tijdens een vakantieweek **via multidisciplinaire weg** de wereld van het theater.*

*In de kleuteworkshop ‘Meneer pefles en mevrouw plastic’ die vzw Mooss ontwikkelde wordt samen met kinderen de afvallemmer in gedoken, op zoek naar bijzondere voorwerpen. Samen met de kinderen wordt gezocht naar **geluid** dat een pefles maakt, de manier waarop een tetrapak beweegt, het verhaal dat een kaasdoosje vertelt ... Samen met de kinderen worden de mogelijkheden van afvalmaterialen verkent: **muziek maken, bewegen, een verhaal bedenken** en recycle**kunstwerkjes** creëren. Deze kleuteworkshop is **multidisciplinair**, maar **vertrekt wel vanuit een bepaalde discipline**. De basis van deze workshop is beeld.*

Net als bij deze workshop van Mooss, waar het expliciet wordt meegegeven, zijn de meeste van de projecten multidisciplinair opgezet en integreren ze verschillende disciplines in hun aanpak, maar wordt wel vertrokken vanuit de invalshoek van een bepaalde discipline. Bij de twee hoger vermelde activiteiten zijn dit respectievelijk de beeldende kunst en theater.

5.2.4 Samenwerking met organisaties voor gezinsondersteuning of kinderopvang

In de projecten die cultuurorganisaties ontwikkelen, richten de ontwikkelaars zich momenteel nog vooral naar particulieren, scholen en de cultuursector. Ruim een vijfde van de projecten richt zich tot particuliere afnemers (83%), de helft van de projecten richt zich tot scholen en 63% van de projecten zijn gericht naar instellingen uit de cultuur- en jeugdsector, waarbij cultuurcentra, gemeenschapscentra en musea de belangrijkste doelgroepen vormen. Het aandeel projecten waarbij men zich (ook)

richt naar gezinsondersteunende organisaties en kinderopvang ligt lager: 42% van de projecten richt zicht tevens naar deze organisaties binnen de welzijnssector. Daarbij richt men zich vooral tot de Huizen van het Kind en de opvang voor baby's en kleuters.

Bij andere instellingen in de cultuur- en jeugdsector wordt onder meer verwezen naar de Grabbelpas en een aantal zeer specifieke culturele instellingen waarmee men samenwerkt. Bij andere instellingen op het vlak van gezinsondersteuning en kinderopvang wordt onder meer verwezen naar de vakantieopvang van de jeugddiensten, dus ook de Grabbelpas, en initiatieven voor anderstalige nieuwkomers.

Tabel 8 **Organisaties en groepen waartoe projecten zich richten (meerdere antwoorden mogelijk, n=99)**

	Percent
Particulieren	82,8
Scholen	49,5
Cultuur- en jeugdsector	62,6
- Bibliotheken	18,2
- Cultuur- en gemeenschapscentra	40,4
- Jeugdcentra	9,1
- Musea	32,3
- Lokale verenigingen	10,1
- Andere cultuurinstellingen	12,1
Gezinsondersteuning en kinderopvang	42,4
- Huizen van het Kind (bv. via spel- en ontmoetingsplaatsen)	27,3
- Kinderopvang voor baby's en peuters	29,3
- Kinderopvang voor schoolgaande kinderen	14,1
- Andere instellingen gericht op gezinsondersteuning en kinderopvang (bv. vakantieopvang jeugddiensten, initiatieven voor anderstalige nieuwkomers)	6,1

Hoewel de projecten vaak niet gericht zijn naar instellingen op het vlak van gezinsondersteuning en/of kinderopvang, wordt bij een meerderheid van de projecten (58%) wel aangegeven dat men samenwerkt met deze sector. Deze samenwerking gebeurt voornamelijk in het kader van de communicatie over projecten maar tevens in het kader van de ontwikkeling van projecten. De samenwerking in het kader van de ontwikkeling en communicatie van projecten ligt daarmee op gelijke hoogte als de samenwerking die gerapporteerd wordt met scholen en cultuuraanbieders.

Op het vlak van de organisatie van het project wordt wel slechts bij een minderheid (16%) een samenwerking met gezinsondersteunende organisaties en/of kinderopvang gerapporteerd. Wanneer men mede-organisators voor projecten zoekt, blijkt vooral binnen de cultuursector gezocht te worden naar partners.

Tabel 9 Samenwerking met andere sectoren in het kader van het desbetreffende project (meerdere antwoorden mogelijk, n=99)

	Neen	Ja, in de ontwikkeling van het project	Ja, voor de communicatie van het project	Ja, als organisator van het project
Scholen	50,5	26,3	22,2	20,2
Culturaanbieders (musea, cultuurcentra, bibliotheken, ...)	24,2	27,3	31,3	38,4
Organisaties op het vlak van gezinsondersteuning en/of kinderopvang	42,4	25,3	30,3	16,2

De samenwerking met organisaties op het vlak van gezinsondersteuning en kinderopvang wordt door de meerderheid van de respondenten wel zinvol en wenselijk geacht; 20 op de 28 organisaties die activiteiten aanbieden voor kinderen onder de zes jaar geven aan een nauwere samenwerking wenselijk te vinden, en een aantal organisaties geven tevens aan momenteel bezig te zijn met het opzetten van een nauwere samenwerking.

Deze samenwerking wordt in eerste instantie zinvol geacht omwille van de relevante input die cultuur kan leveren naar gezinsondersteunende organisaties en organisaties voor kinderopvang op het vlak van creatieve methoden:

“You need a whole village to raise a Child. (Nelson Mandela) Waarom naast medische hulp, sociale, en psychologische hulp geen culturele hulp bieden aan de kinderopvang??? Mensen uit de kinderopvang mogelijkheden geven tot het toelaten van Kunstenaars in de opvang (cf. Reggio Emilia).”

“Creatieve beleving en expressie kan kinderen met een zekere kwetsbaarheid of moeilijkheden helpen bij de sociale, fysieke, emotionele en cognitieve ontwikkeling. De invloed van kunst en cultuur op het welzijn van de mens blijft onderbelicht.”

“Kunst en cultuur geeft kinderen extra mogelijkheden tot het ontwikkelen van expressiviteit, fantasie, flexibiliteit en daarmee ook in de communicatievaardigheden.”

Slechts enkele respondenten wijzen op de omgekeerde weg, de input die vanuit de welzijnssector kan gegeven worden bij de ontwikkeling van cultuuractiviteiten voor de allerkleinsten. Wel geven meerdere organisaties aan dat ze een nauwere samenwerking zinvol zouden achten voor de wederzijdse uitwisseling van behoeften en mogelijkheden, en voor de ontwikkeling van gezamenlijke projecten:

“Stimuleren van het aanbevelen van elkaar, hiervoor mogelijkheden bieden. Gemeentelijke georganiseerde opvang en particuliere opvang afstemmen op elkaar en in dialoog laten gaan.”

Daarnaast wordt een nauwere samenwerking relevant geacht op het vlak van kennisdeling en communicatie. Voor het project ‘Kortjakje’, het muziekproject voor baby’s van het Antwerp Symphony Orchestra en theater De Spiegel wil de organisatie bijvoorbeeld graag moeders en baby’s met een migratieachtergrond benaderen. Door een nauwe samenwerking met welzijn/kinderopvang, geven ze aan, zouden ze een traject op maat kunnen uitstippelen dat de drempel naar het project verlaagt.

Tenslotte wordt een nauwere samenwerking zinvol geacht om een breder publiek in het algemeen te bereiken:

“Deze organisaties bereiken wij nog niet. Er worden geen workshops geboekt door deze organisaties. Qua samenwerking zou ik het interessant vinden om samen met een kinderopvang een workshop op maat voor die doelgroep te ontwikkelen. Maar ook qua communicatie zijn er veel mogelijkheden. Het zou fijn zijn als we een welzijnsorganisatie mee partner kunnen maken, zodat zij onze communicatie mee ondersteunen.”

“De huizen van het Kind & Kind en Gezin bereiken ongeveer alle (ouders van) jonge kinderen. Cultuur zou een evidentie moeten zijn. De huizen van het Kind & Kind en Gezin zouden op dat vlak kunnen sensibiliseren en ook concrete tools en tips moeten aanreiken opdat ouders (laagdrempelig en in de buurt) aan cultuur kunnen gaan doen met hun jonge kind.”

We willen niet enkel particulieren die de weg vinden naar ons aanbod bedienen, we willen ook andere kinderen toegang geven om kennis te maken met een breed muzisch aanbod.

Tegelijkertijd geven ook verscheidene organisaties aan dat de welzijnssector, en gezinsondersteuning en kinderopvang in het bijzonder, nog grotendeels onbekend terrein is. Momenteel werkt men meestal nog vooral via scholen of via de cultuursector, zoals ook uit tabellen 8 en 9 blijkt. Het vertrekken vanuit een vraag komende uit welzijn of kinderopvang zou evenwel ook een interessante piste kunnen zijn, wordt gesteld. Een andere organisatie geeft aan nog geen ervaring te hebben op het vlak van samenwerking met de welzijnssector en voegt toe dat zij hier mogelijk kansen laten liggen. Dit leidt bij een aantal respondenten tot de stellingname dat er nood is aan kennis, hetzij via onderzoek hetzij via andere kanalen om een duidelijker beeld te krijgen op hoe kunsteducatief werk kan worden geïmplementeerd binnen de kinderopvang. Er wordt tevens op gewezen dat de toegang tot de kinderopvang soms nog moeilijk is omwille van allerlei redenen die vaak ook te maken hebben met een gebrek aan kennis, zoals onzekerheid omtrent de veiligheid van de kinderen, het samenwerken met andere sector, geen belangstelling, enz.

Naast de kennis- en informatiedrempel dienen volgens de respondenten nog een aantal andere drempels beslecht te worden. Meerdere organisaties geven aan dat zowel op het beleids-, het organisatorisch als het financieel vlak nog enkele investeringen zullen moeten gebeuren en zaken moeten groeien. Niet in het minst op financieel vlak; de welzijnssector beschikt immers vaak niet over voldoende middelen voor de realisatie van projecten, zo wordt gesteld. Een andere respondent wijst erop dat in het kader van het belang van het cultureel welzijn van kinderen, de nodige budgetten en ondersteuningsmogelijkheden moeten gegeven worden aan kinderopvang om samenwerking met de cultuursector mogelijk te maken. Vanuit organisatorisch en overheidsoogpunt kan gekeken worden om ook de welzijnssector toegang te geven tot initiatieven van CANON Cultuurcel (Cultuurkuur enz.), maar ook extra mogelijkheden tot samenwerkingen met cultuurcentra en andere culturele organisatoren.

6 | Internationale vergelijking

In dit laatste hoofdstuk vergelijken we het Vlaamse beleid inzake cultuureducatie en –participatie bij de allerkleinsten met dat van 4 andere Europese landen. Deze 4 landen zijn Nederland, Denemarken, het Verenigd Koninkrijk en Portugal. De selectie van de landen wordt beschreven in hoofdstuk 3.

De internationale vergelijking heeft de volgende drie doelstellingen:

1. Het *in kaart brengen* van het beleid en de praktijk m.b.t. cultuureducatie en –participatie bij 0- tot 6-jarigen in Vlaanderen, Nederland, Denemarken, het Verenigd Koninkrijk en Portugal.
2. Het spiegelen of *vergelijken* van Vlaanderen met deze andere landen en het begrijpen van verschillen, en daarbij zoeken naar *‘good practices’*.
3. Het zoeken naar *verbeteringswijzen* van beleid en praktijk in Vlaanderen.

6.1 Overzicht van beleid inzake cultuureducatie en –participatie

We geven eerst een beschrijving van het beleid met betrekking tot cultuureducatie en –participatie bij de allerkleinsten in achtereenvolgens Vlaanderen, Nederland, Denemarken, Portugal en het Verenigd Koninkrijk. Bij deze beschrijving hebben we aandacht voor de manier waarop ECEC (Early Childhood Education and Care)⁹ georganiseerd is, en welke rol cultuureducatie en –participatie hierin speelt. Ook bespreken we of het cultuurbeleid (gezinnen met) allerkleinsten als een doelgroep ziet en welke initiatieven er genomen worden om deze groep te bereiken. Hierbij stippen we voor ieder geselecteerd land telkens één goede praktijk aan. In Tabel 10 geven we op een schematische wijze een overzicht van de belangrijkste kenmerken van de ECEC in de opgenomen landen.

⁹ ECEC (Early childhood education and care) kan gedefinieerd worden als “provision for children from birth through to primary education that falls within a national regulatory framework, i.e., it has to comply with a set of rules, minimum standards and/or undergo accreditation procedures” (European Commission, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p. 19).

Tabel 10 Overzicht van (cultuureducatie in) ECEC in Vlaanderen, Nederland, Denemarken, Portugal en Verenigd Koninkrijk (Engeland)

	Vlaanderen		Nederland			Denemarken	Portugal		VK (Engeland)
Participatiegraad 0-2	55%		56%			65%	48%		34%
Participatiegraad 3-5	98%		92%			96%	88%		94%
Type systeem	Niet-geïntegreerd		Niet-geïntegreerd			Geïntegreerd	Niet-geïntegreerd		Geïntegreerd
	<i>0-2,5 jaar</i>	<i>2,5-5 jaar</i>	<i>0-4 jaar</i>	<i>2,5-4 jaar</i>	<i>4-5 jaar</i>	<i>0-5 jaar</i>	<i>0-3 jaar</i>	<i>3-5 jaar</i>	<i>0-5 jaar</i>
Type van opvang	Crèches, onthaalouders	Kleuterscholen	Crèches, onthaalouders, peuterspeeltuinen	Voorscholen	Kleuterscholen	Crèches, onthaalouders (0-3) Kleuterscholen (3-5) Geïntegreerde centra (0-6)	Crèches, onthaalouders	Kleuterscholen	Crèches, kindcentra (0-5) Kleuterscholen, onthaalklassen (3-5)
Verantwoordelijk overheidsdepartement	Welzijn, Volksgezondheid en Gezin	Onderwijs en Vorming	Sociale Zaken en Werkgelegenheid	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	Kinderen en Sociale Zaken	Arbeid en Sociale Solidariteit	Onderwijs en Wetenschap	Onderwijs
Scholingsniveau medewerkers (ISCED ¹⁰) o.b.v. OESO (2016b) ¹¹	3	5	3	4	4	5	5	5	5
Bestaan van curriculum/doelstellingen op centraal niveau?	Ja	Ja	Nee (ja, vanaf 2018)	nee	ja	ja	ja	ja	ja
Cultuureducatie in curriculum?	Ja	Ja	n.v.t.	n.v.t.	ja	ja	ja	ja	ja

¹⁰ We voegen in Bijlage 5 een overzicht toe met meer informatie over deze ISCED-niveaus.

¹¹ We bespreken hier het scholingsniveau van de medewerkers in ECEC, en niet die van medewerkers in buitenschoolse opvang of verenigingen en instellingen die zich bezighouden met de vrije tijd van de allerkleinsten.

	Vlaanderen		Nederland			Denemarken	Portugal		VK (Engeland)
Verschillende kunstvormen in curriculum?	Niet gespecificeerd	Beeld, muziek, drama, beweging, media (en attitudes)	n.v.t.	n.v.t.	Beeldende kunst, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed	Niet gespecificeerd	n.v.t.	Visuele kunst, theater, muziek en dans	Visuele kunst, muziek, dans en theater

6.1.1 Vlaanderen

ECEC is in Vlaanderen georganiseerd in een niet-geïntegreerd systeem. Het Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin is verantwoordelijk voor de opvang van kinderen jonger dan 2,5 jaar en het Departement Onderwijs en Vorming organiseert het kleuteronderwijs vanaf de leeftijd van 2,5 jaar. Dit impliceert dat de bevoegdheid ook verdeeld is over twee ministers. De participatiegraad aan ECEC is in Vlaanderen hoog in vergelijking met andere Europese landen: 55% van de 0- tot 2-jarigen en 97,9% van de 3- tot 5-jarigen was in 2014 ingeschreven in een vorm van ECEC (OESO, 2016a).

We bespreken hieronder achtereenvolgens of cultuureducatie en –participatie opgenomen is in het curriculum van kinderopvang en kleuterscholen, en op welke manier dit wordt ingevuld.

In opdracht van Kind & Gezin, de overkoepelende organisatie die optreedt als de algemene regisseur voor de kinderopvang in Vlaanderen en Brussel, ontwikkelde een projectgroep, bestaande uit stakeholders van de brede sector van de kinderopvang en belanghebbenden buiten deze sector, een pedagogisch raamwerk voor *kinderopvang*. Het pedagogisch raamwerk is een visietekst over kwaliteitsvolle opvang van baby's en peuters voor alle medewerkers die rechtstreeks en onrechtstreeks bij kinderopvang betrokken zijn. Het pedagogisch raamwerk maakt deel uit van het bredere MeMoQ-project. Dit project heeft als doel de pedagogische kwaliteit in de kinderopvang te verhogen door het opstellen van dit kader en het nemen van verdere stappen in het meten en monitoren van de kwaliteit van kinderopvang (Kind en Gezin, 2017). Het raamwerk bevat een inspanningsverbintenis voor de kinderopvang om de lijnen die in het raamwerk worden uitgetekend, te volgen. Het pedagogisch raamwerk vertrekt vanuit een 'holistische' benadering van het kind en omschrijft vier ervaringsgebieden die essentieel zijn voor de ontwikkeling van kinderen: (1) 'Ik en de ander'; (2) 'Lichaam in beweging'; (3) 'Communicatie en expressie'; en (4) 'Verkenning van de wereld'. Cultuur maakt in de tekst voornamelijk een deel uit van de laatste twee ervaringsgebieden. In 'Communicatie en expressie' wordt uitdrukkelijk verwezen naar creativiteit als een (verbale en non-verbale) expressievorm voor kinderen. In 'Verkenning van de wereld' worden creativiteit en cultuur als manieren gezien om de fysieke en maatschappelijke wereld rond hen (verder) te verkennen (Kind en Gezin, 2014).

Het curriculum van het Vlaamse *kleuteronderwijs* bevat verschillende ontwikkelingsdoelen die scholen moeten nastreven. Deze ontwikkelingsdoelen zijn geformuleerd per leergebied. Het leergebied Muzische Vorming omvat verschillende ontwikkelingsdoelen voor de domeinen beeld, muziek, drama, beweging, media, en attitudes. Deze ontwikkelingsdoelen beschrijven zowel het zelf creëren van kunst (bv. waargenomen klanken omzetten in beweging) als het ervaren en beschouwen van kunst (bv. bewuster luisteren en kijken naar de hoeveelheden geluiden en klanken en zeer eenvoudige audiovisuele boodschappen). In het algemeen leggen deze ontwikkelingsdoelen de nadruk op kunst als een expressievorm en als een middel om de directe omgeving en culturele diversiteit te verkennen (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). De toegepaste kunsten (bv. architectuur en mode) en aanverwante culturele domeinen (bv. cultureel erfgoed) krijgen geen aparte aandacht in het door de overheid bepaalde curriculum. De ontwikkelingsdoelen worden doorgegeven naar scholen via leerplannen waarbij leerkrachten vrij zijn om eigen klemtonen te leggen. De kleuterscholen zelf krijgen geen geormerkte werkinggeld voor cultuur. Wel kunnen scholen projectsubsidies aanvragen voor hun culturele initiatieven (zgn. Dynamo-subsidie). We vermelden ook nog dat de centrale onderwijs-overheid de voorbije jaren opdrachtgever was van het Vlaamse 'Cultuur in de Spiegel'-onderzoekstraject. Binnen dit traject werden, op basis van een cognitieve cultuurtheorie (Van Heusden, 2010), wetenschappelijke antwoorden gezocht op de vragen wat cultuur precies is, hoe cultuur werkt en welke culturele vaardigheden kinderen hebben en waarom onderwijs - vanaf de kleuterschool - die vaardigheden mee moet helpen ontwikkelen (Vermeersch & Thomas, 2016). De theorie en resultaten van het onderzoek worden sinds 2016 door CANON verder verspreid in het Vlaamse onderwijs.

Het Departement Cultuur, Jeugd en Media richt zich op de doelgroep van de allerkleinsten op drie manieren.

Vooreerst is er voor de groep van de 0- tot 3-jarigen recent een sterkere samenwerking gekomen met het Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin om “gezinnen, professionals en vrijwilligers te ondersteunen bij de ontwikkeling, opvoeding en opvang van baby’s, peuters en kleuters met het oog op hun culturele ontplooiing” (beleidsbrief minister Sven Gatz 2016-2017, p. 34). De samenwerking situeert zich op dit moment op drie vlakken: (1) de organisatie van een conferentie over dit thema in het najaar van 2018; (2) het uitschrijven van een onderzoek naar cultuur bij de allerkleinsten (waar dit rapport het resultaat van is); en (3) overleg tussen Publiq (het vroegere Cultuurnet) en Kind en Gezin over mogelijkheden om te communiceren over cultuur bij de allerkleinsten (E. Gillaerts, persoonlijke communicatie, 29 november 2017).

Ten tweede is er is er de samenwerking tussen het Departement Onderwijs en Vorming en het Departement Cultuur, Jeugd en Media inzake cultuureducatie en –participatie van leerlingen. Deze samenwerking richt zich op leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs, en heeft dus enkel betrekking op de allerkleinsten vanaf 2,5 jaar (Gatz & Crevits, 2016). Cultuurkuur heeft een centrale rol in deze samenwerking. Cultuurkuur is een platform waarop organisatoren van cultuureducatieve activiteiten en scholen met elkaar in contact kunnen komen. Ook kunnen scholen via dit platform subsidies aanvragen voor de organisatie van culturele activiteiten, of voor het vervoer naar culturele bestemmingen (Cultuurkuur, 2017).

Een derde manier waarop het Departement Cultuur, Jeugd en Media tracht de doelgroep van de allerkleinsten te bereiken, is om zich ook te richten op de participatie van gezinnen met jonge kinderen. Publiq heeft een aparte werking voor families. Het label Vlieg maakt het aanbod voor families met jonge kinderen kenbaar. Op de website www.uitmetvlieg.be wordt onder andere het culturaanbod voor kinderen tot 12 jaar weergegeven (met aparte categorieën voor kinderen jonger dan 6 jaar) (Publiq, 2017b). Publiq biedt ook een Vliegdoos met tips en ideeën om het familiepubliek warm te maken voor cultuur- en vrijetijdsactiviteiten (Publiq, 2017c). Verder organiseert het departement Cultuur, Jeugd en Media in samenwerking met Vlieg ieder jaar een kunstendag voor kinderen. Tot slot merken we op dat gezinnen met kinderen als een specifieke groep is opgenomen in het zgn. participatiedecreet (voluit: decreet houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport) (Departement Cultuur, Jeugd en Media, 2018). Uiteraard worden ook binnen de andere “culturele” decreten (zoals het kunstendecreet) organisaties gesubsidieerd die werken voor en met kinderen onder de 6 jaar. Deze leeftijdsgroep vormt daar echter geen specifieke doelgroep.

6.1.2 Nederland

Ook in Nederland is er een niet-geïntegreerd systeem voor ECEC. Kinderen tot vier jaar kunnen terecht bij onthaalouders, in kinderopvang of in peuterspeelzalen. Deze vormen van kinderopvang vallen onder het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Voor kinderen tussen 2,5 en 4 jaar oud is er hiernaast voorschoolse educatie (in zogenaamde ‘voorscholen’) mogelijk in kinderopvang en kleuterspeelzalen. Voorschoolse educatie richt zich op kinderen van kansengroepen en tracht taal- en andere vormen van ontwikkelingsachterstand te verminderen voor de start van het lager onderwijs. De voorschoolse educatie wordt bekostigd door gemeenten en valt onder de verantwoordelijkheid van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vanaf 4 jaar gaan kinderen naar de lagere school in Nederland. Het lager onderwijs wordt ook beheerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 56% van de 0- tot 2-jarigen en 92% van de 3- tot 5-jarigen volgt een vorm van ECEC in Nederland (OESO, 2016a).

We bespreken eerst de rol van cultuureducatie en -participatie in de *kinderopvang voor kinderen tussen 0 en 4 jaar oud*. Centraal zijn er op dit moment zeer weinig doelstellingen die betrekking hebben op cultuur of creativiteit in de kinderopvang. Dit heeft voornamelijk te maken met het feit dat er in Nederland veel vrijheid wordt gegeven aan kinderopvangcentra om zelf pedagogische doelen te bepalen (K. Hoogeveen, persoonlijke communicatie, 29 november 2017). Er zijn wel verschillende lokale initiatieven die veel aandacht besteden aan de cultuureducatie en -participatie van kinderen. Zo is er bijvoorbeeld het project 'Jong Beginnen' dat in Almere, Den Haag, Amsterdam en Haarlem kinderen tussen 2 en 4 jaar in aanraking wil brengen met kunst en hiervoor samenwerkt met peuterspeelzalen (zie verder) (Twee Turven Hoog, 2017).

Het beleid inzake kinderopvang wijzigde op 1 januari 2018 in Nederland. Dan ging de wet c in. Deze wet specificeert vier pedagogische doelstellingen die alle vormen van kinderopvang moeten nastreven: (1) (emotionele) veiligheid bieden aan kinderen; (2) persoonlijke competenties van kinderen bevorderen; (3) sociale competenties van kinderen bevorderen; en (4) socialisatie van kinderen door overdracht van waarden en normen. In de bijlage van de wet worden creativiteit en culturele vorming vernoemd als elementen van de tweede en vierde doelstelling (Ministerie van Sociale Zaken en Welzijn, 2016, p. 5). De verdere invulling van de doelstellingen wordt in de toekomst gemaakt door het beleid.

De *voorscholen* vallen niet onder de wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang. In het curriculum van voorscholen ligt de nadruk vooral op het verminderen van (het risico op) achterstand van kinderen. Hoewel sommige erkende programma's voor voorschoolse opvang, zoals Piramide en Kaleidoscoop, focussen op cultuur en creativiteit als instrumenten voor taalverwerving, is cultuureducatie en -participatie geen ontwikkelingsdoelstelling van voorscholen.

In Nederland zijn er enkele gemeenten die experimenteren met *integrale kindcentra* (IKC) of *brede scholen*¹² voor kinderen van 0 tot 12 jaar oud. In deze centra is er een nauwe samenwerking tussen kinderopvang, onderwijs, welzijn en lokale verenigingen in de gemeente. In deze integrale kindcentra krijgen kinderen een aanbod aan culturele activiteiten, de invulling van dit aanbod wordt lokaal ingevuld (o.a. afhankelijk van de betrokken culturele organisaties) (Kindcentra 2020, 2018).

Jong Beginnen

"Jong Beginnen" is een project van de Nederlandse organisatie '2 Turven Hoog' met als doel om de allerkleinsten (tussen 2 en 4 jaar) in aanraking te brengen met verschillende kunstvormen. Het is een lokaal project dat in 2017 actief was in vier Nederlandse steden (Almere, Amsterdam, Haarlem en Den Haag). Dit project wordt financieel gesteund door verschillende cultuurfondsen (o.a. Prins Bernhard Cultuurfonds, Fonds voor Cultuurparticipatie) en de lokale besturen.

In 'Jong Beginnen' werken kunstenaars, culturele instellingen en kleuterspeelzalen samen. Kunstenaars (beeldende kunstenaars, dansers, muzikanten of theatermakers) worden tijdens het project gestimuleerd om op een interactieve wijze met de peuters werk te ontwikkelen. Hiervoor brengen ze verschillende bezoeken aan de peuterspeelzaal en treden ze hier in dialoog met de peuters. De kunstenaar wordt ook gecoacht tijdens de interactie met de peuters. Als afsluiting bezoeken de kinderen, ouders en pedagogische medewerkers een voorstelling en een kunstinstallatie met een workshop in het theater.

De organisatoren van 'Jong Beginnen' menen dat het project de creativiteitsontwikkeling van kinderen stimuleert doordat ze op een interactieve wijze bij de creatie van kunst betrokken worden. Het directe en persoonlijke contact met de kunstenaar zou verder bijdragen aan de socio-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen (Twee Turven Hoog, 2018).

12 Wanneer we in dit rapport het concept 'brede scholen' gebruiken, verwijzen we naar "samenwerkingsverbanden tussen verschillende sectoren waaronder één of meer scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren" (Joos & Eralsteen, 2010).

In groep 1 en groep 2 van het *lager onderwijs* in Nederland krijgen kinderen gemiddeld 2,5 uur per week kunstzinnige oriëntatie (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Kunstzinnige oriëntatie is erop gericht om kinderen de wereld te leren verkennen, in contact te komen met culturele diversiteit en zich uit te drukken aan de hand van kunst. Binnen kunstzinnige oriëntatie zijn er aparte leerlijnen voor beeldende kunst, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed. Voor iedere leerlijn zijn er specifieke doelstellingen bepaald, aangepast aan de leeftijd van het kind (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2017). Scholen vertalen deze leerlijnen naar een aangepast leerplan, en bepalen zelf of ze kunstzinnige oriëntatie in aparte vakken of meer geïntegreerd aanbieden (Fonds voor Cultuurparticipatie, 2014).

De Nederlandse overheid heeft (sinds 2013) extra budget vrijgemaakt voor cultuureducatie in het primair en secundair onderwijs. Het programma “*Cultuureducatie met Kwaliteit*” ondersteunt basisscholen en culturele instellingen om tot een kwalitatief cultuuronderwijs te komen. Hiervoor wordt samengewerkt met het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) en het Fonds voor Cultuurparticipatie. Het programma is erop gericht meer kennis te verkrijgen over cultuureducatie en cultuureducatieve projecten (bestaande uit samenwerkingen tussen scholen en culturele organisaties en/of instellingen) financieel te ondersteunen (Cultuureducatie met Kwaliteit, 2017).

6.1.3 Denemarken

Denemarken heeft een geïntegreerd systeem van ECEC. De verschillende vormen van ECEC vallen onder de verantwoordelijkheid van het Ministerie van Kinderen en Sociale Zaken, en worden onderworpen aan dezelfde regels. Er zijn 4 vormen van opvang voor kinderen tussen 0 en 6 jaar oud. Kinderen tussen 0 en 3 jaar kunnen terecht in crèches of bij onthaalouders. Voor kinderen tussen 3 en 6 jaar zijn er kleuterscholen. Hiernaast bestaan er ook geïntegreerde centra voor kinderen tussen 0 en 6 jaar. De participatie aan ECEC is in Denemarken zeer hoog. 65,2% van de kinderen tussen 0 en 2 jaar oud is ingeschreven in ECEC. Voor de 3- tot 5-jarigen bedraagt dit percentage 95,5% (OESO, 2016a).

De Deense wetgeving inzake ECEC volgt een holistische, brede benadering waarbij de nadruk wordt gelegd op het de mogelijkheden die kinderen in ECEC moeten krijgen om te leren en zich te ontwikkelen aan de hand van spel, ervaringen en educatieve activiteiten (Jensen, 2009). Deense *kinderopvanggelegenheden* moeten een pedagogisch curriculum opstellen voor kinderen tussen 0 en 2 jaar oud, en voor kinderen tussen 3 en 6 jaar oud. Dit curriculum moet de ontwikkelingsplannen op zes domeinen beschrijven. Eén van deze domeinen is “culturele uitdrukkingvormen en waarden”. Hierbinnen valt cultuureducatie en –participatie (Broström, 2006). Opvanggelegenheden hebben een grote vrijheid om deze leergebieden in te vullen. Ze kunnen zelf, in overleg met de ouders en de lokale overheid, invullen hoe ze dit ieder jaar aanpakken, waarbij ze rekening houden met de lokale eisen en noden. Het lokale niveau staat centraal in het beleid rond ECEC in Denemarken. Gemeenten hebben een belangrijke regulerende rol in ECEC: zij zijn verantwoordelijk voor de organisatie, de formulering van (lokale) doelstellingen en controle op kinderopvang (A.-K. Mortensen, persoonlijke communicatie, 1 december 2017).

In Denemarken staan, net als in Nederland, aanpassingen aan het curriculum voor de kinderopvang op de agenda. In de lente van 2018 zal er een nieuwe wet ingevoerd worden die de bestaande ontwikkelingsdomeinen in het curriculum van de kinderopvang verder zal uitdiepen. De culturele ontwikkeling van de allerkleinsten zal (naar alle waarschijnlijkheid) centraal geplaatst worden in deze wet (Austring, 2017; Børne- og Socialministeriet, 2017).

Het *Deense Ministerie van Cultuur* beschouwt de cultuureducatie en –participatie van kinderen als één van haar belangrijkste beleidsdoelstellingen. Hierbij wordt cultuur niet enkel beschouwd als een uitdrukkingsvorm voor kinderen, maar ook als een middel om sociale cohesie te creëren en als deel van de burgerschapsopvoeding van kinderen (Kulturministeriet, 2014).

De samenwerking tussen verschillende betrokken ministeries (waaronder die van Cultuur en Onderwijs) is geconsolideerd in het *Netwerk voor Kinderen en Cultuur*. De taak van dit netwerk bestaat erin om de strategieën en het beleid van het ministerie van Cultuur voor kinderen en jeugd te inspireren en te adviseren; en te zorgen voor cohesie in de staatssteun aan cultuur voor kinderen. Dit netwerk komt 2 tot 4 keer per jaar samen (Kulturministeriet, 2017a).

De huidige minister van Cultuur heeft aparte strategieën neergeschreven voor de doelgroep van allerkleinsten. Het doel is om alle kinderen van een zo jong mogelijke leeftijd in contact te brengen met een diversiteit aan kunstvormen. Deze ontmoeting met kunst is bij voorkeur lokaal georganiseerd om de verplaatsing zo kort mogelijk te houden. Het beleid hecht zeer veel belang aan de samenwerking tussen kinderopvang en lokale culturele instituties (Kulturministeriet, 2014). Hiervoor zet het Ministerie van Cultuur sterk op “*lokal kulturtjenester*” (lokale cultuurvoorzieningen) die bruggen bouwen tussen kinderopvang, scholen en jeugdwerk enerzijds, en kunst en culturele diensten aan de andere kant. Op dit moment zijn er 15 lokale cultuurvoorzieningen actief in Denemarken (A.-K. Mortensen, persoonlijke communicatie, 1 december 2017; Kulturministeriet, 2017b).

Deze oprichting van “*lokal kulturtjenester*” gaat hand in hand met de implementatie van open scholen in deze regio’s. De oprichting van open scholen maakt deel uit van het nieuw beleid voor het publieke schoolsysteem (sinds 2016). Er wordt van scholen verwacht dat ze zich meer openstellen naar de lokale gemeenschap en samen werken met lokale verenigingen, bedrijven en andere actoren (Social Innovation Community, 2015). Doordat open scholen sterk ingebed zijn in het lokale sport- en culturele verenigingsleven, nemen gemeenten vaak actie om een sterkere samenwerking te verkrijgen tussen diensten die ECEC, cultuur en sport aanbieden, door onder andere de oprichting van deze lokale cultuurvoorzieningen (A.-K. Mortensen, persoonlijke communicatie, 1 december 2017).

Tot slot heeft het Ministerie van Cultuur ingezet op bijscholingen voor de staf van kinderopvangcentra en voor personen uit de kunstwereld die in contact komen met allerkleinsten, waarbij er gefocust wordt op de praktische dimensie van het curriculum inzake kunst en cultuur (Kulturministeriet, 2017c). Dit gebeurt onder de noemer van het *KULT-project* (zie hieronder).

KULT-project

Het KULT-project (2016-2018) wordt gefinancierd door het ministerie van Cultuur en wordt uitgevoerd door een consortium van drie universiteiten en het onderzoekscentrum Kulturprinsen¹³. Dit project kadert binnen de ruimere beleidsdoelstelling van het ministerie van Cultuur om de cultuureducatie en –participatie van kinderen te versterken. Binnen het project worden drie initiatieven genomen.

Vooreerst is er de ontwikkeling van praktische instrumenten voor begeleiders in kinderopvang over hoe ze kunst en creativiteit kunnen opnemen in het pedagogisch programma. Deze praktische instrumenten worden ontwikkeld door de betrokken kinderopvangcentra, universiteiten en culturele instellingen. Zo zijn er binnen het kader van het KULT-project bijvoorbeeld verschillende instrumenten ontwikkeld voor kinderopvangbegeleiders en musea om de allerkleinsten in contact te brengen met geschiedenis.¹⁴

Hiernaast ijvert het project voor een duurzame, regionale samenwerking tussen artiesten, musea, culturele instellingen, gemeenten, kinderopvangcentra en universiteiten. Deze netwerken zouden moeten leiden tot een sterkere samenwerking tussen kinderopvang en artiesten/cultuurorganisaties.

Tot slot is er een educatief luik verbonden aan het project. De instrumenten van het project worden opgenomen in de opleiding van studenten kinderopvangbegeleiding. Zo hoopt het project de cultuureducatieve kwaliteiten van de toekomstige begeleiders in de kinderopvang te consolideren. Ook worden workshops georganiseerd voor professionals om de resultaten van het project te verspreiden (Professionshøjskolen Absalon, 2017).

6.1.4 Portugal

Het systeem voor ECEC is niet-geïntegreerd in Portugal. Net als in Nederland en Vlaanderen bestaat de ECEC uit twee fases, en is voor iedere fase een andere overheidsdienst verantwoordelijk. Het Ministerie van Arbeid en Sociale Solidariteit organiseert de opvang van kinderen tussen 0 en 3 jaar. De opvang in deze fase kan plaatsvinden in dagopvangcentra of bij onthaalouders. 47,9% van de Portugese kinderen in deze leeftijdsgroep gaat naar kinderopvang. Van 3 tot 5 jaar kunnen kinderen naar de kleuterschool gaan. Dit valt onder de verantwoordelijkheid van het Ministerie voor Onderwijs en Wetenschap. 87,9% van de kinderen tussen 3 en 5 jaar oud ging in 2014 naar een kleuterschool (OESO, 2016a).

Er zijn geen formele ontwikkelingsdoelstellingen vastgelegd voor de *opvang* van kinderen tussen 0 en 3 jaar. Wel zijn kinderopvanggelegenheden verplicht om een sociaalpedagogisch plan uit te tekenen in samenwerking met lokale partners en ouders. Dit pedagogisch plan moet naast de cognitieve, motorische, persoonlijke en sociale ontwikkeling, ook aandacht besteden aan de creatieve vorming van kinderen. Centraal is er weinig aansturing op de manier waarop het pedagogisch plan wordt ingevuld, en of al deze elementen aan bod komen. Het pedagogisch plan wordt geëvalueerd door ouders en lokaal bestuur (C. Aguiar, persoonlijke communicatie, 6 december 2017; Instituto da Segurança Social, 2010).

Kleuterscholen voor kinderen van 3 tot 5 jaar moeten wel ontwikkelingsdoelen naleven. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschap heeft verschillende ontwikkelingsdomeinen van kinderen bepaald, zoals de persoonlijke en sociale ontwikkeling van kinderen, expressie en communicatie van kinderen, en de kennis van de wereld (cognitieve ontwikkeling). Cultuureducatie valt voornamelijk onder het ontwikkelingsdomein van expressie en communicatie (naast fysieke educatie, taal en wiskunde), hoewel er ook linken met de andere ontwikkelingsdomeinen gelegd worden. Kunst wordt beschouwd als een manier voor kinderen om zichzelf te kunnen uitdrukken en te interageren met anderen, en een betekenis te geven aan de wereld. Bij de cultuureducatie worden doelstellingen geformuleerd voor verschillende subdomeinen, namelijk visuele kunst, theater, muziek en dans. Voor ieder subdomein worden aparte doelen geformuleerd die zowel de nadruk leggen op zelf creëren als op observeren (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

¹³ Kulturprinsen is een experimenteel ontwikkelingscentrum voor cultuur bij kinderen en jongeren. Het centrum ontwikkelt en verzamelt kennis over dit onderwerp. Meer informatie op <http://www.kulturprinsen.dk/>.

¹⁴ Voor meer informatie: <http://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/boern-kulturarv-museer/>

Er is een samenwerking tussen het Ministerie van Onderwijs en het Directoraat-Generaal voor Cultuur inzake de cultuureducatie van de allerkleinsten. Het *Programa de Educação Estética e Artística (PEEA)* is opgericht in 2010 op initiatief van het Ministerie van Onderwijs. Het programma heeft verschillende doelen. Vooreerst willen ze samenwerking tussen (kleuter)scholen en culturele instellingen promoten. Hiernaast willen ze een betere integratie van de verschillende kunstvormen (dans, theater, beeldende kunst en muziek) in het curriculum van scholen. Tot slot beogen ze ook een betere vorming van leerkrachten met betrekking tot cultuureducatie. Zo biedt het programma verschillende vormen van omkadering aan voor leerkrachten in het kleuteronderwijs en de eerste graad van het lager onderwijs (*Educação Estética e Artística*, 2017).

Lokaal zijn er hiernaast ook nog enkele initiatieven die zich richten op de cultuureducatie en –participatie van de allerkleinsten. Deze lokale initiatieven zijn voornamelijk gericht op de groep van kinderen in kleuterscholen. In de regio van Porto is er bijvoorbeeld een sterkere integratie van kunst in het curriculum van kleuterscholen. Ook zijn er verschillende non-profitorganisaties die samenwerken met kleuterscholen in deze stad. Hiervoor ontvangen ze steun van het Directoraat-Generaal voor Cultuur, de gemeenten of Europese fondsen (T. Eca, persoonlijke communicatie, 8 december 2017; *Municipal do Porto*, 2017). Hiernaast zijn er verschillende lokale initiatieven die families met (zeer) jonge kinderen proberen aan te spreken. De Gulbenkian stichting heeft onder andere een apart aanbod voor gezinnen met kinderen (zie verder) (T. Eca, persoonlijke communicatie, 8 december 2017).

De professionele organisatie voor leerkrachten kunst APECV (*Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*) organiseert op regelmatige basis bijscholingen over methoden van cultuureducatie voor leerkrachten in het kleuteronderwijs. Voor medewerkers van de kinderopvang vonden we geen informatie voor bijscholingen in cultuureducatie (APECV, 2017). Eén van onze contactpersonen wees erop dat er in de universitaire opleiding voor leerkrachten kleuteronderwijs zeer weinig aandacht is voor cultuureducatie (T. Eca, persoonlijke communicatie, 8 december 2017).

Gulbenkian Descobrir

De Calouste Gulbenkian is een stichting die sinds de jaren 1950 actief is in Lissabon. De stichting beheert onder andere twee musea, een bibliotheek, een onderzoeksinstituut en een orkest. De activiteiten van de stichting hebben betrekking op vier domeinen: kunst, opleiding, wetenschap en ontwikkelingswerk. Het project "Gulbenkian Descobrir" (Gulbenkian Ontdekken) wordt georganiseerd door de *Fundação Calouste Gulbenkian*. Dit project heeft als doel de cultuureducatie van kinderen te versterken, en hun cultuurparticipatie te verhogen (Calouste Gulbenkian Foundation, 2017a).

Hiervoor organiseren ze workshops en speciale rondleidingen in de musea voor schoolgroepen. In 2017 organiseerden ze 11 thematische rondleidingen voor kleuterscholen. Deze rondleidingen hadden niet enkel betrekking op het observeren van de beeldende kunst van het museum. Kinderen werden aangespoord om op creatieve wijze zelf aan kunst te doen, en er werden verschillende kunstvormen hierbij betrokken (bv. dans, muziek en theater) (Calouste Gulbenkian Foundation, 2017c).

Naast deze initiatieven voor schoolgroepen hebben ze ook aparte programma's en workshops voor gezinnen met kinderen, en voor kinderen jonger dan 7 jaar. De activiteiten voor de allerkleinsten hebben gemeenschappelijk dat ze de kunst in het museum op een speelse, verbeeldende en interactieve manier benaderen. Ook bij deze activiteiten wordt er aandacht besteed aan het zelf creëren van kunst, en worden naast beeldende kunst ook andere kunstvormen betrokken (Calouste Gulbenkian Foundation, 2017b).

6.1.5 Verenigd Koninkrijk (Engeland)

We focussen ons in deze bespreking enkel op Engeland, omdat de invulling van het onderwijs- en cultuurbeleid verschilt tussen de landen van het Verenigd Koninkrijk. In Engeland is er, net als in Denemarken, een deels geïntegreerd systeem van ECEC. Kinderen van 0 tot 5 jaar kunnen terecht in crèches of in kindcentra. Vanaf 3 jaar kunnen kinderen ook naar kleuterscholen of de onthaalklas-

sen in lagere scholen. De ECEC valt in Engeland onder de verantwoordelijkheid van het Departement van Onderwijs. 33,7% van de kinderen tussen 0 en 2 en 93,7% van de kinderen tussen 3 en 5 is ingeschreven in ECEC in Engeland (OESO, 2016a).

Voor de *opvang van kinderen tot en met 5 jaar* is er een ‘Early Years Foundation Stage Practice Guide’ (EYFS) opgesteld door het Departement van Onderwijs. Dit kader legt de ontwikkelingsdoelen vast voor verschillende leeftijdsfasen bij de allerkleinsten. Deze handleiding moet gevolgd worden door alle instellingen die ECEC aanbieden. Het naleven van dit kader wordt gecontroleerd door de onderwijsinspectie, en bij het niet naleven van het pedagogisch kader worden sancties opgelegd (Department for Education, 2017).

Het ‘Early Years Foundation Stage Practice Guide’ preciseert zeven leerdomeinen waarop ECEC moet inzetten. Eén van deze leerdomeinen heeft betrekking op de creatieve ontwikkeling van kinderen. Voor iedere leeftijdsgroep worden er binnen dit domein specifieke leerdoelstellingen gedefinieerd, die zowel receptief als productief van aard zijn. De leerdoelstellingen kunnen in vier categorieën ingedeeld worden: (1) reageren op ervaringen en uitdrukken van ideeën; (2) verkennen van media en materialen; (3) creëren van muziek en dans; en (4) ontwikkelen van verbeelding en fantasierijk spel. Wanneer kinderen twee jaar en vijf jaar zijn, worden ze geëvalueerd op de verschillende leerdomeinen en worden hun resultaten gecommuniceerd aan hun ouders. Het leerdomein van de creatieve ontwikkeling wordt binnen de EYFS standaarden voornamelijk gezien als een middel van zelfexpressie en het verkennen van de wereld rondom (Department for Education, 2017).

De *Arts Council* is verantwoordelijk voor het subsidiëren van culturele projecten. Deze raad identificeert in haar visiedocument het bereiken van kinderen als één van de 5 belangrijkste doelstellingen, maar de leeftijdsgroep van de allerkleinsten vormt geen aparte beleidsprioriteit (Sound Connections, 2016).

De Arts Council ondersteunt wel verschillende projecten die de allerkleinsten bereiken. In de eerste plaats financiert de raad 10 lokale educatieve partnerschappen tussen scholen, culturele instellingen, vrijwilligersorganisaties en lokaal beleid. De meeste partnerschappen richten zich ook op de allerkleinsten, maar dit is geen voorwaarde om de fondsen toegekend te krijgen (Arts Council, 2017a). We geven hier een voorbeeld van een lokale partnerschap die zich tot de doelgroep van de allerkleinsten richten. Het partnerschap ‘A New Direction’ organiseert in Londen een muziekprogramma voor de allerkleinsten in samenwerking met kinderopvang (A New Direction for Arts, Culture and Young London, 2017).

Verder steunt het Arts Council verschillende initiatieven die gericht zijn op gezinnen met (onder andere) kinderen jonger dan 6 jaar. Zo geeft de Arts Council financiële steun de ‘Family Arts Standards Campaign’. Deze campagne helpt kunst- en culturele organisaties om families te bereiken (zie verder).

Hiernaast zijn er in Engeland verschillende *bedrijven* die zich focussen op cultuureducatie bij de allerkleinsten. Een volledige veldtekening zou ons hier te ver leiden, we halen hier ter illustratie één belangrijke speler aan. Early Arts is een bedrijf met een specialisatie in cultuureducatie bij de allerkleinsten. Ze treden op als consultants voor culturele instellingen, kinderopvangbegeleiders en leerkrachten bij het brengen van kunst en cultuur naar de allerkleinsten (Early Arts, 2017).

Tot slot willen we nog vermelden dat de onderzoeksgroep Centre for Research in Early Childhood in Birmingham een *postgraduaat* ‘Creativity and the Arts in Early Childhood’ organiseert. In dit postgraduaat voor kinderbegeleiders, leerkrachten, artiesten en anderen die professioneel met cultuur

bezig zijn, worden technieken aangeleerd om de allerkleinsten met verschillende kunstvormen te laten kennismaken (Centre for Research in Early Childhood, 2017).

Good practice: Family Arts Campaign

De Family Arts Campaign is een project dat met financiële steun van de Arts Council verschillende initiatieven neemt op de cultuurparticipatie van gezinnen (met zeer jonge kinderen) te verhogen. Dit project is actief in het volledige Verenigd Koninkrijk (Family Arts Campaign, 2017c). We bespreken hier kort drie initiatieven die deze campagne recent ondernomen heeft.

Een eerste initiatief is de 'Fantastic for Families' marketingcampagne. Dit initiatief centraliseert de culturele agenda voor gezinnen op een website en in een databank, en verzorgt de promotie en persactiviteiten voor de organisatoren van cultuuractiviteiten voor gezinnen. De website zou naar schatting 2,2 miljoen familieleden bereiken (Family Arts Campaign, 2017d).

Ook wordt er aandacht gegeven aan samenwerking op het lokale niveau tussen culturele instellingen en beleidsmakers. De Local Family Arts Networks ondersteunt lokale netwerken die de cultuurparticipatie van gezinnen promoten. De leden van deze netwerken delen hun kennis met elkaar inzake communicatie, promotie en fondsverwerving. Er zijn op dit moment 20 lokale netwerken actief in het Verenigd Koninkrijk (Family Arts Campaign, 2017a).

Tot slot zijn er de Family Arts Standards. Dit initiatief helpt kunstorganisaties om hun aanbod zo aantrekkelijk mogelijk te maken voor gezinnen door het delen van verschillende richtlijnen. Organisaties die deelnemen aan dit project, engageren zich om enkele activiteiten te organiseren waaraan alle leden van een gezin kunnen deelnemen. Ongeveer 500 kunstorganisaties hebben zich bij dit initiatief aangesloten (Family Arts Campaign, 2017b).

Tabel 11 Overzicht van cultuurbeleid (voor allerkleinsten) in Vlaanderen, Nederland, Denemarken, Portugal en Verenigd Koninkrijk (Engeland)

Cultuurbeleid	Vlaanderen	Nederland	Denemarken	Portugal	VK (Engeland)
Verantwoordelijke overheidsdepartement(en)	Cultuur, Jeugd en Media	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	Cultuur	(Directoraat-Generaal) Cultuur	Digitaal, Cultuur, Media en Sport Arts Council
Allerkleinsten expliciet als doelgroep voor cultuurbeleid?	Ja	Nee, wel lokale initiatieven	Ja	Nee, wel lokale initiatieven	Nee, wel lokale initiatieven
Projecten voor gezinnen met allerkleinsten?	Ja	Nee, wel lokale initiatieven	Ja	Nee, wel lokale initiatieven	Nee, wel lokale initiatieven
Projecten voor ECEC?	- Kinderopvang: samenwerking met Kind & Gezin - Kleuteronderwijs: Cultuurkuur	- Kinderopvang: nee, wel lokale initiatieven - Lager onderwijs (groep 1 en 2): “Cultuureducatie met kwaliteit”	Lokal kulturtjenester	- Kinderopvang: nee - Kleuteronderwijs: PEEA	Lokale educatieve partnerschappen
Lokale partnerschappen	Niet aangestuurd op centraal niveau	Niet aangestuurd op centraal niveau	Lokal kulturtjenester (met steun van Ministerie van Cultuur)	Niet aangestuurd op centraal niveau	Lokale educatieve partnerschappen (met steun van Arts Council)
Opleiding cultuureducatie allerkleinsten?	- Kinderopvang: KIDDO-dag 2017 - Kleuteronderwijs: Bijscholingen muzische vorming	- Kinderopvang: nee (wel lokale initiatieven) - Lager onderwijs (groep 1 en 2): bijscholingen in kader van “Cultuureducatie met kwaliteit”	KULT-project	- Kinderopvang: nee - Kleuteronderwijs: Bijscholingen door APECV	Postgraduate in Creativity and Arts in Early Childhood (Birmingham)

6.2 Vergelijking van beleid inzake cultuureducatie en –participatie bij de allerkleinsten

Na de beschrijving van het beleid en de praktijk rond cultuureducatie en –participatie in, gaan we over naar een vergelijking tussen Vlaanderen en de vier geselecteerde landen. We focussen hierbij op de rol van cultuureducatie en –participatie in ECEC en het cultuurbeleid voor de allerkleinsten.

6.2.1 Cultuureducatie en -participatie in ECEC

De ECEC in Vlaanderen is niet geïntegreerd. Ook in Nederland en Portugal is de beleidsverantwoordelijkheid voor ECEC gesitueerd in twee overheidsdepartementen. Het is eigen aan niet-geïntegreerde systemen dat de ECEC is opgesplitst in twee aparte fases op basis van de leeftijd van kinderen. Voor de jongste leeftijdsgroep (tussen geboorte en ongeveer 3 jaar) wordt de nadruk vooral op zorg gelegd (in kinderopvang), terwijl de ECEC voor de oudste leeftijdsgroep gekenmerkt wordt door een combinatie van zorg en onderwijs (in kleuterscholen). In Denemarken en Engeland is er een (deels) geïntegreerd systeem. Hoewel er in deze twee landen verschillende vormen van kinderopvang naast elkaar bestaan, is er één overheidsdepartement verantwoordelijk hiervoor. De mate van integratie van het systeem van ECEC (en hiermee samenhangend de wijze waarop het curriculum wordt bepaald) heeft een impact op *de rol van cultuureducatie in het curriculum*.

In de landen met een *niet-geïntegreerd systeem* (Vlaanderen, Nederland, Portugal) zijn er aparte doelstellingen voor de twee fases van ECEC. In Vlaanderen en Portugal zijn er voor kinderopvang (de eerste fase van ECEC) doelstellingen omschreven op centraal niveau die betrekking hebben op cultuureducatie en –participatie. Deze doelstellingen zijn zeer algemeen omschreven, en specifiekere bijvoorbeeld niet met welke kunstvormen kinderen in contact moeten komen, en welke concrete doelstellingen kinderen op het einde van kinderopvang moeten behalen. In Nederland bestaat er op dit moment geen centraal kader voor kinderopvang en is er zeer veel lokale autonomie over de invulling van pedagogische doelstellingen. Vanaf januari 2018 zal cultuur een verplicht onderdeel van het programma worden in de Nederlandse kinderopvang. In contrast met de algemeen omschreven doelstellingen voor kinderopvang, zijn de doelstellingen voor cultuureducatie in het kleuteronderwijs (Vlaanderen, Portugal) en eerste graad van primair onderwijs (Nederland) zeer specifiek en uitgebreid beschreven. Het curriculum voor het kleuteronderwijs in deze landen bevat specifieke doelen voor verschillende kunstvormen. Deze sluiten aan bij het curriculum van (de oudere graden van) het lager onderwijs.

De twee landen met een *geïntegreerd systeem* in onze internationale vergelijking (Denemarken en Engeland), hebben gelijkaardige doelstellingen voor de jongste en oudste leeftijdsgroep in ECEC waar cultuureducatie en –participatie in opgenomen is. Er zijn echter wel verschillen tussen Engeland en Denemarken in de invulling en implementatie van deze doelstellingen. In Engeland omvat het curriculum voor cultuureducatie zeer specifieke doelstellingen voor verschillende leeftijdscategorieën. Ook worden verschillende kunstvormen gedefinieerd waarmee kinderen in aanraking moeten komen (muziek, dans, theater, beeldende kunst). Het opnemen van deze doelstellingen in het pedagogisch kader van ECEC wordt gecontroleerd en gesanctioneerd door de onderwijsinspectie. In Denemarken is er grote lokale autonomie voor de manier waarop de cultuureducatie ingevuld en gecontroleerd wordt. Het curriculum stelt ook geen eisen over de verschillende kunstvormen die aan bod zouden moeten komen. Het beleid in Denemarken zal echter wijzigen in 2018. De wetswijzigingen zullen de invulling en inspectie van het curriculum meer naar het centraal niveau verplaatsen. Volgens de eerste berichten zal cultuur een belangrijke rol spelen in het nieuwe Deense curriculum voor ECEC.

Indien cultuureducatie opgenomen is als een doelstelling in het curriculum op centraal niveau, zien we twee *parallelle tussen de landen* ongeacht de organisatievorm van ECEC. Eerst en vooral wordt

cultuureducatie in de verschillende landen beschouwd als een vorm voor de *zelfexpressie* van kinderen en als een instrument voor de *wereld te verkennen*. In Nederland wordt cultuur in voorscholen ook gezien als een middel om de taalverwerving bij kinderen (met taalachterstand) te stimuleren. In Nederland en Denemarken maakt cultuur verder deel uit van de burgerschapsopvoeding van kinderen. Het contact met verschillende kunstvormen wordt in deze twee landen gezien als een manier om de normen en waarden van het land aan kinderen over te dragen en kinderen te vormen tot democratische, mondige burgers. Ten tweede valt het op dat cultuureducatie zowel een *receptieve* als een *productieve component* heeft wanneer de leerlijnen voor cultuureducatie op centraal niveau gespecificeerd zijn (m.a.w. in kleuterscholen in niet-geïntegreerde systemen, en in Engeland).

Ook willen we nog wijzen op de groeiende populariteit van “*open scholen*” in Denemarken of “*integrale kindcentra*” in Nederland. De gecontacteerde beleidsexperten uit deze landen hebben ons erop gewezen dat deze trend samengaat met een sterkere samenwerking op lokaal niveau tussen kinderopvang, kleuterscholen, en lokale culturele instellingen en artiesten (K. Hoogeveen, persoonlijke communicatie, 29 november 2017; A.-K. Mortensen, persoonlijke communicatie, 1 december 2017). Zulke vormen van brede scholen met inclusie van de allerkleinsten zijn op dit moment nog niet ingeburgerd in Vlaanderen. Wel lopen er verschillende lokale initiatieven, zoals bijvoorbeeld het initiatief in Brugge van de Freinetschool De Tandem en Kinderopvang Rinkelbel om een kindercentrum te ontwikkelen voor kinderen tussen 0 en 12 jaar. Dit initiatief wordt gesteund door VBJK en gefinancierd door GO! (E. Pauels, persoonlijke communicatie, 28 november 2017).

Tot slot zijn er verschillen tussen Vlaanderen en enkele van de geselecteerde landen inzake mogelijke *bijscholingen* over cultuureducatie voor werknemers van ECEC. Met uitzondering van de geplande KIDDO-dag in 2018, zijn we niet op de hoogte van verdere bijscholingen over cultuureducatie voor begeleiders in de Vlaamse kinderopvang. We zien dit ook in de andere twee landen met een niet-geïntegreerd systeem van ECEC (Nederland en Portugal). In Engeland en Denemarken zijn er wel bijscholingen voor begeleiders in de kinderopvang. In Birmingham (Engeland) is er een postgraduaat over cultuureducatie bij de allerkleinsten. In Denemarken is er het recente KULT-project dat nieuwe instrumenten voor een succesvolle cultuureducatie bij de allerkleinsten verspreidt naar kinderopvang-begeleiders door workshops.

6.2.2 Cultuurbeleid voor de allerkleinsten

We bespreken eerst de manieren waarop het *cultuurbeleid samenwerkt met instellingen die ECEC organiseren*. Hierbij is het onderscheid tussen geïntegreerde en niet-geïntegreerde systemen wederom van belang.

In de *niet-geïntegreerde systemen* zien we dat er vooral een samenwerking is tussen het cultuurbeleid en het overheidsdepartement dat *kleuteronderwijs* (3-6 jaar) organiseert.¹⁵ Deze samenwerking is geconsolideerd in programma's die proberen de samenwerking tussen culturele instellingen en kleuterscholen te vergroten, en de rol van cultuureducatie in kleuteronderwijs te versterken. Deze programma's zijn Cultuurkuur (dat in Vlaanderen specifieke subsidieprogramma's als Dynamo3 overkoepelt), Cultuureducatie met Kwaliteit (Nederland) en Programa de Educação Estética e Artística (Portugal).

De samenwerking tussen cultuur en *kinderopvang* (0-3 jaar) is in deze *niet-geïntegreerde systemen* minder aanwezig op het centraal niveau. Het Vlaamse cultuurbeleid heeft zeer recent enkele eerste stappen genomen in de richting van een sterkere samenwerking met Kind & Gezin om *kinderopvang* bij het cultuurbeleid te betrekken. Hiermee onderscheidt Vlaanderen zich van Nederland en Portugal waar de impulsen tot samenwerking vooral op lokaal niveau plaatsvinden.

¹⁵ In Nederland zijn beide bevoegdheden geïntegreerd in het Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

In de landen met een (deels) *geïntegreerd systeem* van ECEC speelt het onderscheid tussen kinderopvang en kleuteronderwijs minder een rol. In *Denemarken* is er door het Ministerie van Cultuur een aparte strategie ontwikkeld om de allerkleinsten te bereiken waarbij kinderopvangbegeleiders en kleuterleiders een zeer belangrijke rol toegedicht krijgen. De samenwerking tussen ECEC en cultuur geconsolideerd in het Netwerk voor Kinderen en Cultuur waarin vertegenwoordigers van betrokken ministeries zetelen. In *Engeland* is één van de doelstellingen van het cultuurbeleid om de cultuurparticipatie van kinderen te verhogen, maar de allerkleinsten worden hier niet als een specifieke doelgroep vernoemd. Engeland is het enige land in deze internationale vergelijking is waar er op centraal niveau geen samenwerking is tussen ECEC en cultuur.

Het *lokale niveau* speelt in de verschillende geselecteerde landen een belangrijke rol in het cultuurbeleid voor de allerkleinsten. In Vlaanderen geeft de veldtekening (Hoofdstuk 4) een beeld van de manier waarop kinderopvang en kleuterscholen samenwerken op lokaal niveau. In Nederland zijn er verschillende lokale samenwerkingsinitiatieven die financieel gesteund worden door het centrale, provinciale en/of gemeentelijke niveau. In Engeland en Denemarken ondersteunt het centrale beleid eveneens lokale educatieve partnerschappen tussen ECEC en cultuur.

Een tweede manier waarop het cultuurbeleid de allerkleinsten kan bereiken, is door de *cultuurparticipatie van gezinnen met jonge kinderen* te vergroten.

In *Vlaanderen* worden hier verschillende initiatieven voor genomen. Het label 'Vlieg' en de website 'Uit met Vlieg' geven aan welke activiteiten geschikt zijn voor bepaalde leeftijdsgroepen en delen deze informatie met ouders. De Vliegdoos helpt gemeenten om het cultureel aanbod gezinsvriendelijk te maken. Deze initiatieven komen sterk overeen met de Family Arts Campaign in *Engeland*. Dit programma helpt ook organisaties activiteiten gezinsvriendelijker te maken, en ondersteunt de communicatie en promotie van deze activiteiten.

In Nederland, Denemarken en Portugal is er op centraal niveau geen strategie ontwikkeld om de participatie van gezinnen met jonge kinderen te verhogen. Hoewel *Denemarken* het verhogen van de participatie van gezinnen met jonge kinderen beschouwt als een belangrijk deel van de strategie om de allerkleinsten te bereiken, hebben ze hier geen apart beleid voor ontwikkeld. In *Nederland en Portugal* zijn er verschillende lokale initiatieven die trachten gezinnen te bereiken, maar ook hier schuilt geen strategie op centraal niveau achter.

7 | Eindconclusies en aanbevelingen

7.1 Inleiding

In deze studie gingen we dieper in op cultuureducatie en –participatie van de allerkleinsten (0 tot 6 jaar). De keuze voor dit thema was ingegeven door de vaststelling dat hoewel de praktijk- en beleidsaandacht voor cultuureducatie en –participatie bij die allerkleinsten lijkt toe te nemen, de wetenschappelijk kennis over dit thema toch erg fragmentair en geatomiseerd blijft. De bedoeling van deze studie was net daarom om de bestaande kennis op het thema meer samen te brengen.

Dit eindhoofdstuk is geen samenvatting van deze studie. Wel brengen we hier enkele belangrijke bevindingen van het onderzoek samen. In vier paragrafen beschrijven we die samen met een aantal aanbevelingen voor beleid en praktijk.

7.2 Legitimeren en waarderen

Wie zich buigt over het topic cultuureducatie en –participatie bij kleine kinderen (0-6 jaar) wordt automatisch geconfronteerd met een aantal pertinente vragen zoals: *Heeft deelnemen aan cultuur en leren met, over en door cultuur wel zijn bij baby's, peuters en kleuters? Is de culturele ervaring voor hen echt betekenisvol? Nemen die baby's, peuters en kleuters ook iets van die ervaring mee naar later? En zo ja, wat nemen ze precies mee?* ... Al deze vragen zijn feitelijk **vragen naar de legitimering** van het cultureel werk voor en met kleine kinderen. Het zijn typisch vragen van volwassenen. Kinderen voelen zich doorgaans niet gehinderd door vragen omtrent de nuttigheid en het draagvlak van wat zij doen. Zij duiken zonder aarzelen in de culturele ervaring ... of net niet, maar veel vragen stellen ze nog niet. Dat volwassenen de bovenstaande vragen beantwoorden is niettemin belangrijk, vooral omdat ze vaak gepaard gaan met legitimeringsvragen voor de organisaties die met kleine kinderen werken. Wetenschappelijke bewijsvoering kan helpen de vragen op te lossen¹⁶. Velen hebben dat soort bewijsvoering nodig om overtuigd te worden van het nut en de noodzaak van het organiseren van cultuur voor de allerkleinsten. Voor zij die dat aanbod vandaag al organiseren, kan het dan weer helpen om zich sterker te positioneren naast bijvoorbeeld het cultuuraanbod voor volwassenen.

De literatuurstudie in dit onderzoek toont aan dat er nogal wat wetenschappelijk onderzoek bestaat dat ingaat op de functies en effecten van cultureel participeren en leren bij de allerkleinsten. Bovendien bevestigen zowat alle bestaande studies dat cultuurparticipatie en cultuureducatie de ontwikkeling van kleine kinderen kan beïnvloeden en bevorderen, en dat op verschillende domeinen. De precieze domeinen verschillen naargelang de culturele disciplines. We herhalen kort enkele van de bewezen effecten die uit de literatuurstudie naar voren kwamen. Zo stimuleert het op jonge leeftijd werken met – al dan niet artistieke - beelden het ontwikkelen van esthetische voorkeuren, het geometrisch en ruimtelijk redeneren en de conversatievaardigheden van het jonge kind (d.m.v. het praten over beelden). Ook podiumkunsten hebben een positieve impact op latere verbale skills. Het actief betrokken zijn bij het luisteren naar en maken van muziek heeft een positief effect op de cognitieve

¹⁶ Tegelijk is het goed te beseffen dat wetenschappelijke evidentie nooit alle vragen voor legitimering kan oplossen. Iemand's kijk op het belang van cultuur voor de allerkleinsten zal ook gedreven worden door zijn of haar wereldbeeld, politieke stellingname, eigen culturele ervaringen, eigen opvoeding, anekdotiek, enz. Bovendien kan wetenschappelijk onderzoek, op momenten dat het bepaalde positieve claims niet kan bevestigen of enkel voorzichtige tendenties kan aangeven, het legitimeringsvraagstuk mogelijk net complexer maken.

ontwikkeling van het kind (zoals ruimtelijk-temporeel redeneren en talige vaardigheden), alsook op empathisch denken en pro-sociaal gedrag. Het vroeg in contact komen met een rijke geletterdheidsomgeving en het opgroeien in een duurzame voorleescultuur resulteren in hogere geletterdheidscores op latere leeftijd... We kunnen dus wel zeggen dat een **vroege cultuurbeleving op veel vlakken positief correleert met de cognitieve, motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind**. Het omgekeerde - negatieve effecten van cultuurdeelname - werden in het onderzoek veel minder gevonden. Wel blijkt op het vlak van televisie dat de inhoud een bepalende factor is, zowel op cognitief als sociaal vlak. Programma's met een kindgerichte, educatieve of pro-sociale inhoud hebben het potentieel de ontwikkeling van jonge kinderen op een positieve manier te beïnvloeden. Meer op entertainment gerichte programma's en programma's met een meer antisociale of gewelddadige inhoud oefenen daarentegen geen of zelfs een negatieve invloed uit op het jonge kind. Het lijkt dus aangewezen dat praktijk én beleid blijft werk maken van de culturele beleving en culturele leerprocessen van de allerkleinsten.

Dit alles betekent echter niet dat "aan cultuur doen" altijd een *cure-for-all* is. Cultuureducatie en –participatie blijken vooral een gunstige inwerking te hebben op die ontwikkelingsdomeinen die nauw verwant zijn aan de culturele of artistieke discipline zelf (bv. het bevorderend effect van voorlezen op de woordenschat van het kind). Wanneer dat verwantschap minder sterk of rechtstreeks is (neem bv. het verband tussen dansen en schrijven of tussen theater spelen en wiskundig redeneren), zijn de geobserveerde effecten veel kleiner of onbestaand. Bovendien moet ook de vraag gesteld worden of de legitimering van cultuureducatie en –participatie bij de allerkleinsten alleen moet worden geschraagd door bewezen effecten op cognitief, motorisch of socio-emotioneel vlak. Want er is naast dergelijke instrumentele cultuureffecten ook de waarde van de **intrinsieke beleving door het kind zelf**. Dat het kind een waardevol moment of unieke ervaring beleeft, kan de activiteit al justifiëren, ook los van de vraag of het kind ook effectief iets van de ervaring meeneemt naar later. Over die intrinsieke beleving en waardering van cultuur door het kind bestaat minder onderzoeksliteratuur. Het kan een interessante richting zijn voor verder onderzoek.

Onderzoek bij jongeren en jongvolwassenen wijst uit dat er een grote sociale kloof bestaat inzake cultuurparticipatie. Dit type van onderzoek naar de sociaal ongelijke verdeling van culturele kansen en hoe deze kansen beter kunnen worden verdeeld bij de allerkleinsten, blijft vandaag nog beperkt. Nochtans kan vanuit de benadering dat elk kind recht heeft op cultuur (zie bijvoorbeeld het *Internationaal verdrag inzake de rechten van het kind* van 1990) geargumenteed worden dat onderzoek een sterke hefboom kan bieden (in termen van legitimering) om te vermijden dat de toegang tot cultuur ook in de toekomst sociaal ongelijk verdeeld blijft.

7.3 Bewust maken, informeren en motiveren

Hoewel dit type van onderzoek bij jonge kinderen alsnog schaars is, wijst het beschikbare onderzoek uit dat er een duidelijke sociale ongelijkheid bestaat in de toegang naar cultuur en de mate van ouderlijke betrokkenheid bij cultuurparticipatie (zie bv. Southgate & Roscigno, 2009 voor muziekparticipatie). Bovendien toont onderzoek bij oudere leeftijdsgroepen aan dat de sociale ongelijkheid inzake cultuurparticipatie al op zeer jonge leeftijd vorm krijgt (Beunen et al., 2016; Lareau, 2003; Siongers et al., 2015).

Het is daarom aan de overheden om te garanderen dat ieder kind kan participeren in en leren van cultuur in zijn vele vormen. In lijn met de veldtekening en de reflectiegroep die plaatsvonden in het kader van dit onderzoek concluderen we dat er wat dat betreft nog stappen kunnen gezet worden in Vlaanderen. We suggereren dat die inspanningen best beginnen bij **sensibilisering**. Die sensibilisering moet gericht zijn naar **ouders en verzorgers**. Zij zijn eerst een vaak determinerende schakel in

de participatie van het jonge kind. Het is daarom belangrijk dat zij kennis hebben van demogelijkheden en effecten van een vroeg cultureel engagement. Die informatie verstrekken aan ouders en verzorgers kan best op plaatsen waar zij vaak komen (Kind & Gezin, Huizen van het kind, ...). Het is op deze plaatsen dat ook dat de betrokkenheid met verschillende lokale culturele initiatieven kan gestimuleerd worden.

Naast sensibilisering van de ouders van jonge kinderen is ook **sensibilisering van de culturele spelers** nodig. Stakeholders geven aan dat nogal wat (collega-)cultuurorganisaties weinig kennis hebben over de jonge doelgroep of zich laten leiden door bepaalde misvattingen over de allerkleinsten. Dit leidt vaak tot een beperkt animo om voor deze groep te werken. Door middel van bijvoorbeeld een gerichte communicatiecampagne (vergelijkbaar met de Britse *Family Arts Campaign*) kan de overheid informerend optreden. Ze kan succesverhalen op het vlak van aanpak/didactiek, bereik van ouders en kinderen, inhoudelijk voor de kinderen werken, ... delen. De overheid kan ook bepaalde vooroordelen en verkeerde beeldvorming trachten te corrigeren. De overheid kan daarbij ook duidelijk maken dat zij het werken voor jonge groepen evenwaardig vindt aan het werken voor een volwassen publiek. Samen met het sensibiliseren van de culturele spelers is het aangewezen ook **welzijnsspelers (kinderopvang, gezinsondersteuning, buitenschoolse opvang, ...) te informeren en te sensibiliseren**. Bij hen kan de overheid er op wijzen dat ook kindbegeleiders een belangrijke rol spelen in de culturele en esthetische ontwikkeling van het kind. Opnieuw kunnen concrete voorbeelden en goede praktijken inspiratie bieden. Op de rol van cultuur binnen de kinderopvang komen we verder terug.

Een belangrijk aspect bij de sensibilisering van ouders én het culturele en welzijnsveld is de **visievorming** over de allerkleinsten. Kinderen, hoe klein ook, moeten gezien worden als volwaardige mensen en dus ook volwaardige participanten, met eigen interesses, vermogens, voorkeuren, ... en niet enkel als “mens-in-wording” of “mens-in-ontwikkeling”. De ‘agency’ van jonge kinderen mag niet onderschat worden. Zelfs de allerkleinsten zijn niet zomaar passieve afnemers van cultuur, maar actieve (mee)makers van cultuur.

Naast sensibilisering is het aangewezen dat de overheid werkt aan **het slechten van bestaande participatiedrempels** voor de allerkleinsten. Het kan gaan om drempels als: financiële drempels, culturele drempels (bv. een cultuursensitieve aanpak afgestemd op de cultureel-diverse achtergrond van ouders), communicatieve drempels (bv. kennis van het aanbod), geografische drempels (bv. afstand naar het aanbod), mobiliteitsdrempels (bv. parkeermogelijkheid dichtbij), ...

7.4 Aanbieden en programmeren

Eén van de aanleidingen voor dit onderzoek was het groeiende aanbod aan cultuuractiviteiten voor de allerkleinsten. Hoe dit aanbod er precies uitziet, welke vorm het aanneemt, waar het plaats vindt en op welke groepen het zich richt was echter niet duidelijk. Deze vragen waren dan ook voorwerp van de mapping of veldtekening in het kader van deze studie.

We sommen hier enkele van de meest opvallende bevindingen op. Vooreerst toonde de veldtekening aan dat het aanbod voor de allerkleinsten zich vooral focust op kleuters (ouder dan 3 jaar). Daarnaast stellen we vast dat het cultuureducatief en cultuurparticipatief aanbod voor de min-6-jarigen niet even omvangrijk is binnen alle kunstvormen. Het grootste aanbod vinden we bij de artistieke disciplines theater, dans, audiovisuele kunsten en media. Het valt ook op dat maar een beperkt aantal activiteiten zich situeert binnen slechts één artistieke of culturele discipline. Veel culturele activiteiten en pro-

jecten voor kleine kinderen kenmerken zich door een multidisciplinaire of interdisciplinaire benadering (bv. een focus op creativiteit). We merken ook dat het aanbod geografisch vrij egaal gespreid is over Vlaanderen en Brussel.

Een bevraging van de aanbieders leert dat zij met hun aanbod vooral plezier, het spelenderwijs ontdekken en creativiteitsontwikkeling bij de kleine kinderen nastreven. Ook de idee van het belang van een vroege eerste kennismaking met cultuur drijft veel organisaties om een aanbod voor deze jonge doelgroep te voorzien. Andere, meer instrumentele doelen worden echter niet noodzakelijk over het hoofd gezien. Op het vlak van de inhoud van het aanbod werken de aanbieders doorgaans zeer kindgericht en vertrekken ze van het eigene van jonge kinderen (interesse voor zaken als eten, slapen, de fantasiewereld van de kinderen, nieuwsgierigheid, ...).

Net zoals de kinderen (en hun ouders of verzorgers) drempels kunnen ervaren voor de toegang tot cultuur, kunnen **aanbieders drempels ervaren bij het vormgeven van een cultureel aanbod** voor de allerkleinsten. Eén van die drempels is de legitimering van hun aanbod. We zijn hierboven al dieper ingegaan op het belang van sensibilisering aan zowel de aanbod- als vraagzijde. Een tweede drempel betreft de hoge kost voor de organisatie van activiteiten voor baby's, peuters en kleuters. Omdat deze activiteiten zich vaak richten tot een klein publiek (in kleine zalen), is de financiële return volgens veel stakeholders eerder beperkt. De overheid zou hierbij gericht financieel kunnen bijspringen (bv. door middel van extra subsidies). Een derde drempel is het gebrek aan educatieve expertise van kunstenaars en cultuurorganisaties om zich naar de allerkleinsten (zeker jonger dan 3 jaar) te kunnen richten. In de opleidingen van het hoger kunstonderwijs gaat vandaag weinig aandacht naar deze jonge groep. Ook zijn het aantal stageplaatsen bij organisaties die werken met jonge kinderen zeer beperkt. Opleidingsinstanties zouden hierop aangesproken kunnen worden. Indien het niet mogelijk is daar binnen de opleiding zelf werk van te maken, kan dat ook via de bijscholing van afgestudeerden uit het hoger kunstonderwijs. Een specifieke postacademische opleiding – zoals het postgraduaat 'Creativity and the Arts in Early Childhood' in Birmingham – kan artistieke professionals professionaliseren in het artistieke én educatieve werk met jonge kinderen.

Samenwerking is vandaag al een kernwoord onder de aanbieders van culturele activiteiten voor baby's, peuters en kleuters. De samenwerking tussen cultuurpartners en organisaties die kinderopvang en gezinsondersteuning aanbieden, gebeurt met het oog op het ontwikkelen van aanbod, maar ook soms ook louter met de bedoeling aanbod breed bekend te maken. Het echt samen organiseren en realiseren van projecten staat vandaag minder hoog op de agenda. Dat neemt echter niet weg dat veel betrokkenen de wens uitspreken om in de toekomst meer te gaan samenwerken. We komen hierop in de volgende paragraaf terug.

7.5 Organiseren en ondersteunen

Op basis van de internationale vergelijking en de suggesties van de reflectiegroep bespreken we nu enkele beleidsinitiatieven die aangewend kunnen worden voor een meer optimale organisatie en ondersteuning van het cultuurparticipatief en cultuureducatief aanbod voor de allerkleinsten.

In de eerste plaats kan de **rol van cultuur binnen de kinderopvang** verder uitgebouwd worden. Op dit moment komt cultuureducatie enkele keren aan bod in het pedagogisch raamwerk voor de kinderopvang als een element binnen de ervaringsgebieden "Lichaam in beweging" en "Verkenning van de wereld", maar is het geen apart ervaringsgebied op zich (Kind & Gezin, 2014). In drie van de vier landen in de internationale vergelijking (Denemarken, Portugal en Engeland) wordt cultuureducatie wel gezien als een apart ontwikkelingsdomein of pedagogische doelstelling. In Denemarken, dat net als Vlaanderen voor een holistische benadering van het kind kiest, is één van de zes domeinen

waar opvanggelegenheden zich voor moeten inzetten, “culturele uitdrukkingsvormen en waarden”. Het is een optie om naast de vier bestaande ervaringsgebieden in het Vlaamse pedagogisch raamwerk een vijfde ervaringsgebied op te nemen dat betrekking heeft op cultuur en creativiteit. Het pedagogisch raamwerk kan zo verder specificeren dat kinderen de kans moeten krijgen om met verschillende culturele uitingsvormen in aanraking te kunnen komen. Zoals we al aanhaalden gaf de literatuurstudie van dit rapport immers duidelijk aan dat verschillende kunst- en cultuuruitingen een gunstige impact hebben op de ontwikkeling van kinderen.

De aanbieders van kinderopvang en kleuteronderwijs staan uiteraard niet alleen in voor de opdracht cultuur naar kinderen te brengen. Ze kunnen gebruik maken van het bestaande aanbod en de expertise van cultuuraanbieders en welzijnsinstellingen. Dit idee van een verdere samenwerking tussen welzijn, onderwijs en (onder andere) cultuur komt tot uiting in het fenomeen van **brede scholen**¹⁷. De internationale vergelijking toonde aan dat de integrale kindcentra in Nederland en de open scholen in Denemarken gezien worden als aandrijvers van een verdere, diepgaandere samenwerking op het lokale niveau. Ook in Vlaanderen zijn er een aantal brede scholen met inclusie van de allerkleinsten. Zulke brede scholen creëren een opportuniteit voor kinderopvang en kleuteronderwijs om buiten de schoolmuren in de samenleving te treden, en contacten met (onder andere) culturele actoren aan te halen. Dit idee zou (meer) gepromoot moeten worden. Overigens zou het aangewezen zijn dat niet alleen scholen naar buiten treden. Ook educatieve spelers zoals het deeltijds kunstonderwijs (DKO) zouden deze filosofie meer kunnen uitdragen. Zo zou een vrije ontmoetingsruimte kunnen gefinancierd worden waar kinderen in hun vrije tijd (als ze niet naar de kleuterschool gaan) samen met hun ouders cultuur kunnen beleven. Als deze ruimte gekoppeld wordt aan een DKO-instelling kunnen kinderen leren van elkaar en muziek maken, theater spelen, dansen, ... voor andere kinderen. Voor de inrichting van deze ruimtes kan inspiratie worden gevonden in de beroemde Reggio Emilia-ruimtes (grote ruimtes met veel “rijke”, levensechte materialen die uitnodigen tot verkenning en probleemoplossend denken). Het deeltijds kunstonderwijs lijkt ons de ideale setting om zoiets in experimentvorm uit te proberen.

Het idee van **lokale samenwerking** omtrent het cultureel werk voor de allerkleinsten kent in verschillende landen een sterke opgang. Landen als Engeland, Denemarken en Nederland zetten sterk in op lokale culturele netwerken waarin kinderopvang, kleuteronderwijs, lokaal bestuur, culturele instellingen en kunstenaars samenkomen. Het lijkt vanzelfsprekend dat de samenwerking tussen onderwijs, welzijn en cultuur in de eerste plaats georganiseerd wordt op het lokale niveau. Lokale besturen spelen immers een belangrijke rol in cultuur, kleuteronderwijs en kinderopvang in Vlaanderen. De samenwerking kan verder vorm krijgen in **lokale samenwerkingsverbanden** waarbinnen er regelmatig overleg is (bv. maandelijks) tussen de belangrijkste actoren uit de betrokken beleidsdomeinen, zoals kinderopvang, andere vormen van welzijn (bv. Huizen van het Kind), kleuteronderwijs, cultuurcentra, bibliotheken en lokale kunstenaars. Aan deze lokale netwerken kan een “lokale bemiddelaar” verbonden worden die de samenwerking organiseert, partners met elkaar in contact brengt en verdere samenwerking promoot en faciliteert. Het is de rol van het lokale samenwerkingsverband om nieuwe initiatieven mogelijk te maken, maar ook om het bestaande aanbod samen te brengen en aan elkaar te linken¹⁸. De rol van lokale bemiddelaar kan opgenomen worden door de vrijetijdscoördinator van de gemeente of door een persoon die verbonden is aan de Huizen van het Kind.

¹⁷ Wanneer we in dit rapport het concept 'brede scholen' gebruiken, verwijzen we naar "samenwerkingsverbanden tussen verschillende sectoren waaronder één of meer scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren" (Joos & Ernalsteen, 2010).

¹⁸ Dit gebeurt uiteraard vandaag al in een aantal gemeenten. Zo wordt in Meeuwen-Gruitrode het cultureel aanbod voor kinderen in de gemeente samengebracht onder de noemer 'CultuurmicrOOB'. Onder die noemer zit niet alleen het aanbod voor de allerkleinsten maar wordt een structurele lijn uitgezet van kleuters tot aan de middelbare schoolleeftijd.

Lokale samenwerkingsverbanden kunnen verschillende voordelen hebben. De netwerken bieden aan de verschillende betrokken actoren de mogelijkheid om samen te werken, en van elkaar te leren. Culturaanbieders kunnen via lokale netwerken contacten aanhalen met kleuteronderwijs en kinderopvanggelegenheden, en hun aanbod afstellen op hun vraag. Kinderopvang en kleuteronderwijs worden op hun beurt op de hoogte gebracht van het culturele aanbod. Ook is er de mogelijkheid tot kennisoverdracht tussen de verschillende spelers inzake goede praktijken om cultuur naar de jongste leeftijdsgroep te brengen.¹⁹

De samenwerking tussen welzijn, onderwijs en cultuur kan ook naar het niveau van de **Vlaamse Gemeenschap** getild worden. Hoewel er reeds werk gemaakt is van een samenwerking tussen Kind en Gezin en het Departement Cultuur, Jeugd en Media in Vlaanderen, stellen we voor deze samenwerking uit te breiden naar andere departementen, zoals bijvoorbeeld het Departement Onderwijs en Vorming. In tweede instantie kunnen eventueel nog andere beleidsvelden betrokken worden. Inspiratie voor zulk een samenwerkingsnetwerk op centraal niveau kan gevonden worden in het Deense Netwerk voor Kinderen en Cultuur. Een dergelijk Vlaams netwerk kan tot doel hebben om initiatieven op het centrale niveau te coördineren, kennis te delen en samenwerking tussen de verschillende departementen te bevorderen. Zo kan er bijvoorbeeld verder werk gemaakt worden van een uitbreiding van Cultuurkuur naar kinderopvang (of een specifieke Cultuurmatch-website voor actoren die voor min-6-jarigen werken) en een betere afstemming van de doelstellingen voor cultuureducatie in kinderopvang aan die in het kleuteronderwijs.

¹⁹ Deze mogelijke positieve effecten worden gerapporteerd in een externe evaluatie van de Deense lokale samenwerkingsverbanden (Seismonaut, 2017).

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Zoektermen gebruikt voor de literatuurstudie

Beeldende kunst

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens van één deze zoektermen
Baby Peuter Kleuter	Beeld Beeldende kunst Visueel Visuele
Toddler Early years Early childhood Pre-primary Young children Very young	Visual art Visual arts Fine art Visual culture

Podiumkunsten (theater en dans)

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen
Baby Peuter Kleuter	Theater drama Toneel Dans
Toddler Early years Early childhood Pre-primary Young children Very young	Theatre drama Movement Dance

Musea/cultureel erfgoed

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen
Museum Heritage	Child development Child effect Creativity Creative development Creative effects Wellbeing Cognitive development Cognitive effects Emotional development Emotional effects Social development Social effects Perceptual Mental health Mental wellbeing Verbal development Verbal skills Academic achievement Academic attainment Academic achievement Educational achievement	Children Young children Preschool Kindergarten

Muziek

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen
Music	Creativity Creative development Creative effects Cognitive development Cognitive effects Emotional development Emotional effects Social development Social effects Motor skills Perceptual Mental health Mental wellbeing Therapy Verbal development Verbal skills Reading Child development Child effect Academic achievement Academic attainment Academic achievement Educational achievement	Children Young children Preschool Kindergarten

Audiovisuele kunsten en media

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen
Television Ipad Audiovisual Film	Creativity Creative development Creative effects Cognitive development Cognitive effects Social development Social effects Verbal development Verbal skills Reading Academic achievement Academic attainment Academic achievement Educational achievement	Children Young children Preschool Kindergarten

Lezen/literatuur

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen
Baby Peuter Kleuter Toddler Early years Early childhood Pre-primary Young children Very young	Lezen Literatuur Reading Literature Literacy

Interdisciplinariteit en creativiteit

Eén van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen	In combinatie met telkens één van deze zoektermen
Baby Peuter Kleuter Toddler Early years Early childhood Pre-primary Young children Very young Children Young children Preschool Kindergarten	Creativiteit Kunst Kunsten Creativity Integrated arts Cognitive development Cognitive effects Emotional development Emotional effects Social development Social effects Perceptual Mental health Mental wellbeing Verbal development Verbal skills Academic achievement Academic attainment Academic achievement Educational achievement	Creativity training Creativity classes

bijlage 2 Deelnemers stuurgroep en reflectiegroep

Deelnemers stuurgroep van het onderzoek (11 oktober 2017, 12 december 2017, 24 januari 2018)

	Organisatie (alfabetisch)	Naam
1	Departement Cultuur, Jeugd en Media	Elien Gillaerts
2	Erasmushogeschool Brussel	Joke Den Haese
3	Kind & Gezin	Tine Rommens Katleen Govaert
4	Kunst in Zicht	Arlette Van Overvelt
5	VBJK	Caroline Boudry
6	Vitamine C	Leen Thielemans Jan Staes
7	VCOK	Annelies Roelandt

Deelnemers reflectiegroep (9 januari 2018)

	Organisatie (alfabetisch)	Naam deelnemer
1	Antwerp Symphony Orchestra	Liesbeth Peelman
2	Bibliotheek Brugge	Sarah Vanneste
3	Dansgezelschap Nat Gras	Goele Van Dyck
4	Elmer vzw	Sonja Cassiman
5	Expoo – Kind en Gezin	Kirsten De Saeger
6	FARO	Hildegard Van Genechten
7	Gezinsbond	Hilde Marichal
8	Iedereen Leest (Boekstart)	Els Michielsen Tania van Acker
9	JEF	Marjolein Franssen
10	Karel de Grote – hogeschool (kunst- en cultuurbemiddeling)	Inge Van Reeth
11	Kunstencentrum BUDA	Eef De Lombaerde
12	LASSO	Marijke Van Hassel
13	MUS-E	Patries Wichers
14	Musica	Esther Ursem
15	Pantalone (muziek-T)	Filip Bral
16	PIEP!	Kim Crabbeels
17	Stad Antwerpen – huizen van het kind	Eline Mertens
18	Theater De Spiegel	Zita Epenge
18	Vives campus Brugge	Koen Crul
19	Vrije Ateliers Sint-Niklaas	Patricia Maes

Telefonisch/skype gesprek met informanten (aanvullend op de reflectiegroep)

	Organisatie (alfabetisch)	Naam deelnemer
1	Cultuurconnect	Hannes Vanhaverbeke
2	sQueezz	Anne-Beth Schuurmans

bijlage 3 Selectie activiteiten UiT-databank

Om het cultuuraanbod in kaart te brengen, werd een selectie op de activiteiten in de UiT-databank doorgevoerd. Enkel de activiteiten die aantikten op een van de 50 thema's in combinatie met een van de 13 types in onderstaande tabel werden beschouwd als culturele activiteiten.

Tabel 1 **Overzicht van thema's en types waarop de selectie van culturele activiteiten gebaseerd is**

Thema =	In combinatie met	Type =
Amusementsmuziek (3)		Begeleide uitstap of rondleiding
Animatie en kinderfilms (4)		wandeling of fietstocht
Antiek en brocante (5)		Bibliotheek of documentatiecentrum
Architectuur (6)		Concert
Audiovisuele kunst (8)		Cursus of workshop
Ballet en klassieke dans (10)		Dansvoorstelling
Beeldhouwkunst (11)		Festival
Cinefiel (12)		Film
Circus (13)		Kamp
Creativiteit (15)		Monument
Dans (16)		Tentoonstelling
Decoratieve kunst (17)		Theatervoorstelling
Design (18)		Type onbepaald.
Documentaires en reportages (19)		
Drama (20)		
Erfgoed (22)		
Fictie (23)		
Figuren- en poppentheater (24)		
Filmmusical (25)		
Folk- en wereldmuziek (27)		
Fotografie (28)		
Grafiek (32)		
Griezelfilm of horror (33)		
Hip hop rnb en rap (34)		
Historische film (35)		
Humor comedy (36)		
Installatiekunst (37)		
Interculturele vorming (38)		
Jazz en blues (39)		
Klassieke muziek (40)		
Komedie (41)		
Kortfilm (42)		

Thema =	In combinatie met	Type =
Kunst- en kunsteducatie (43) Literatuur (45) Meerdere filmgenres (47) Meerdere kunstvormen (48) Mime en bewegingstheater (50) Moderne dans (52) Musical (53) Non fictie (54) Opera en operette (56) Poëzie (60) Pop en rock (62) Schilderkunst (64) Science fiction (65) Stijl en salondansen (66) Strips (67) Tekst en muziektheater (68) Thriller (70) Volksdans en werelddans (72)		

bijlage 4 Illustraties aanbod voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar

Tabel 1 Aanbod theater- en dansactiviteiten in de UIT-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
Peter & De Wolf	Om 15.30 uur brengen verteller Wanne Synnave en organist Joris Lejeune het spannende verhaal van Peter & de Wolf, begeleid door de muziek van Sergej Prokofjev, gespeeld op het grote Klais-orgel uit 1934.	Concert	Tekst en muziektheater	cc De Kern	3
TITATEJATER Oosterse Fantasiën 3- daags theaterkamp in de krokusvakantie in Wellen	Muzisch Jeugdatelier TITaTejater Organiseert een 3 daags Toneel/Theatercursus voor kinderen & jongeren (5-16 jr). Oosterse Fantasiën waar we in de huid kruipen van alle mogelijke Oosterse-personages	Cursus of workshop	Tekst en muziektheater	TITaTejater	5
En Toen!?! (3,5j - 6j) een creatieve theaterstage	Fantaseren, tekenen, knutselen en spelen zullen tijdens onze creatieve theaterstage zeker niet ontbreken!	Cursus of workshop	Tekst en muziektheater	Cultuurcentrum Strombeek	3
Flamenco Minireeks	We stampen krachtig met de voeten, klappen in de handen en roepen luid en blij 'olé! Met zwaaiende rokken en veel temperament verkennen we de Flamenco. Tijdens deze minireeks maak je kennis met Flamenco voor kleuters.	Cursus of workshop	Volksdans en werelddans	Danshuis De Ingang	3
Poppenkast	Actieve poppenkast voor kinderen van 3 tot 10 jaar. Kinderen spelen actief mee.	Cursus of workshop	Tekst en muziektheater	DavidfondsPaal	3
Rolletjerol 2,5 tot 6 jaar	Muzische ontdekkingsstocht met de jongste kleuters van 2,5 tot 4 jaar. Een grote reis achter de rug, een zware rol op de rug. Rolletjerol rolt zich uit en er komt telkens iets nieuws tevoorschijn: zandslang en clownslang, een bizarre tent met poten, een ...	Cursus of workshop	Volksdans en werelddans	Dienst Vrije Tijd - Machelen	3
Mijn papa is een klimrek	Mijn papa is een klimrek en mijn oma, broer en tante zijn dat ook. Springen, vliegen, duiken, vallen, opstaan en weer doorgaan. We kunnen nu niet langer blijven staan. Deze workshop is voor grote en kleine mensen. De kleintjes klauteren over de groten, de ...	Cursus of workshop	Mime en bewegings-theater	Jeugddienst Leuven	4
Tout Petit - licht! (+ 3 jaar) - Familiedag	licht! is een voorstelling waarin het licht aan het dansen gaat. Kleine lichtjes en grote spots tolleren over het podium. Het licht danst in het rond, en de performers bewegen mee. In licht! maak je kennis met de vele nuances van licht: het schemerlicht van ...	Dansvoorstelling	Mime en bewegings-theater	C-mine cultuurcentrum	3
Caban (vanaf 3 maand) -	Voorstelling voor kinderen van 3 maanden tot 3 jaar. Een knusse speelruimte, een oase van rust met daarin een nest, een mouwentunnelhuis, een bamboehut, een kamp, een laddertent ... Tussen het spelen, bouwen en ontdekken door, grote ogen, wriemelende handjes,	Dansvoorstelling	Tekst en muziektheater	Muziekcentrum De Bijloke Gent	0
Coté Jardin #2 - MOES	Een appelboom en drie kastjes vol knotsgek keukenmateriaal. Een verhaal van appels tot moes! In een tentje, op de vloer, een appelboom en drie kastjes. De kastjes herbergen levendig keukengerei en gekke machines. Zij spelen het verhaal van appels tot Moes	Theatervoorstelling	Tekst en muziektheater	30CC	3

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
Kindervoorstelling: 'Er waren eens 4 paar schoentjes'	een wervelend muzikaal sprookje, de vertelling van de dansende rode schoentjes. Tijdens deze interactieve kindervoorstelling vol zang en dans maak je kennis met feeëriek sprookjesmuziek, gebracht door het fluitkwartet 4beauforte.	Theatervoorstelling	Tekst en muziektheater	Gezinsbond Rotselaar	4

Tabel 2 Aanbod audiovisuele activiteiten in de UIT-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
Compagnie Frieda/Annelies Van Hullebusch - TAK	Kom binnen in de animatiestudio van Compagnie Frieda. We volgen hoe een videoclip ter plekke gecreëerd wordt met stop-motion, beweging en een soundtrack.	Cursus of workshop	Audiovisuele kunst	de Warande	4
Cinéclub Kleuters	We maken het vandaag donker in de Kinderclub voor ons eigen mini-filmfestival: CinéClub. Neem een zacht kussen of deken mee voor de gezelligheid, wij kijken voor popcorn en ander lekkers! Welke film het wordt houden we nog even geheim, maar het belooft sp	Film	Animatie en kinderfilms	dienst jeugd en cultuur Avelgem	2
Kiwi en Strit	Op een open plek in het bos wonen twee grappige, pluizige wezentjes: Kiwi is geel, netjes en voorzichtig Strit is paars, groezelig en wild. Ze zijn nieuwsgierig en willen alles uitproberen. Wat ze ook doen (voetballen, in bad gaan, een schilderij maken.	Film	Animatie en kinderfilms	GC De Wouwer	3
De Goede Dinosaurus	Dit grappige en originele verhaal gaat over Arlo, een onhandige en levendige Apatosaurus met een groot hart. Arlo trekt erop uit en tijdens zijn opmerkelijke reis leert hij een speciale vriend kennen: een jongen uit de mensenwereld genaamd Spot.	Film	Animatie en kinderfilms	GC Den Breughel	3
Patatje oorlog	Patatje Oorlog is gebaseerd op het bekroonde kinderboek 'Een kleine kans' van Marjolijn Hof. Net als het boek, behandelt de film zware thema's, maar de unieke combinatie met stop-motion zorgt voor de nodige dosis humor.	Film	Animatie en kinderfilms	Gemeente Destelbergen	1
Het Jeugdfilmfestival	Op 25 en 26 februari strijkt het Jeugdfilmfestival opnieuw neer in Gent. Een weekend lang kunnen kinderen en jongeren in Sphinx Cinema en Studio Skoop genieten van een programma boordevol film- en mediaplezier.	Festival	Meerdere filmgenres	Het Jeugdfilmfestival (Gent)	3
Lente in Klankenbos	Tussen de bomen van 'Klankenbos' op Provinciaal Domein Dommelhof zit een unieke verzameling klankinstallaties verscholen. De kunstwerken zijn een prikkeling voor het oor en een streling voor het oog.	Tentoonstelling	Audiovisuele kunst	Musica vzw	3
Cars 3 (NL versie)	Voorbijgestoken door de nieuwe generatie van ultrasnelle bolides, bezint de beroemde Bliksem McQueen zich over zijn favoriete sport al dromend over zijn mentor Doc Hudson. Om terug naar de top te geraken, moet de nr 95 zich opnieuw heruitvinden	Film	Animatie en kinderfilms		3

Tabel 3 Aanbod activiteiten beeldende kunsten in de Uit-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
GEKKE VENTJES UIT MOUSSE voor (groot)ouders met jonge kinderen (5-8jaar)	Fragmenten uit het prentenboek 'Slaapkamernachtieren' worden verteld via een Japanse kamishibai-vertelkast. Daarna gaan we met resten mousse nieuwe vriendjes maken voor de gekke monstertjes uit het boek en wie weet vertellen ze ons een verhaal.	Cursus of workshop	Meerdere kunstvormen	Atelier Artlekeno	5
Rasa - Eigenhandig	Eigenhandig is een fris beeld- en bewegingsproject voor kinderen van 4 tot 9 jaar. Met dit project wil Rasa een evenwicht tussen kijken en voelen stimuleren. We focussen op de verschillende mogelijkheden van de hand. De hand waarmee je kan tasten, voelen,	Tentoonstelling	Installatiekunst	CC Den Blank	4
Familierondleiding	Op een speelse en interactieve manier ontdekken groot en klein het verhaal achter gewone en minder gewone gebruiksvoorwerpen. Maak kennis met de bewoners van het Kamerhuis. Zij nemen ons mee op een boeiende tocht langs het schommelvliegtuig, de opvouwbare	Begeleide uitstap of rondleiding	Design	Design museum Gent	3
Kinderkunstenfestival Hallo wereld	Op zaterdag 20 mei organiseert de Academie voor Beeldende Kunsten Heusden-Zolder een kinderspel vol spanning en avontuur in het park tegenover CC Muze. Kinderen kunnen als een echte Indiana Jones op wereldreis en beleven onderweg fantastische avonturen. D	Festival	Meerdere kunstvormen	Gemeentelijke Academie voor Beeldende Kunst Heusden-Zolder	5
Paasatelier - Padvinders in het museum in Museum Rockoxhuis	We ontdekken de wonderen der natuur op oude schilderijen en in de museumtuin en leggen alle indrukken vast in ons padvindersboek. We zoeken tien tinten groen, tekenen de wolken en schilderen met takken en bladeren. Ga je mee op natuurtocht in het huis va	Cursus of workshop	Schilderkunst	Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen (KMSKA)	5
Blad-steen-schaar: speel met de bouwstoffen van kunst	Welke bouwstoffen spelen in het hoofd van een beeldend kunstenaar? Hoe bepalend is die scherpe vorm, dat zachte materiaal of die felle kleur voor het kunstwerk? Samen met de gids ontleden jouw kleuters een kunstwerk in verschillende categorieën	Begeleide uitstap of rondleiding	Meerdere kunstvormen	M - Museum Leuven	4
Mini's zijn baas (0 - 5 jaar)	Mini's zijn weer baas in en rond M-Leuven. Snoepen van een picknick op een reusachtig kleed dat opera zingt? Klimmen over kunst. Zwieren aan boomschommels. Prikkelkastjes binnenstebuiten keren. Lekker lui genieten van vertellingen of kliederen met modder	Festival	Meerdere kunstvormen	Piep! Cultuurprikkel voor de allerkleinsten	0
De kleuteracademie op woensdagnamiddag	De kleuteracademie bereidt de allerkleinsten op spelende wijze voor op kunstontwikkeling. We vertrekken van een verhaal, een spel, een kunstenaar, een techniek, ... Deze nieuwe lessenreeks reikt tekenen, schilderen, theater, verhaal, spel en ruimtelijk werk	Cursus of workshop	Meerdere kunstvormen	Vrije Ateliers Sint-Niklaas	3

Tabel 4 Aanbod erfgoedactiviteiten in de Uit-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
Wie is er bang voor Assepoester?	In het statige stadspaleis d'Hane Steenhuyse leefde ooit graaf Jean-Baptiste, een goede vriend van koning Lodewijk. De graaf hield van grote feesten met blinkend servies en zilveren lepeltjes. Daarvoor zorgde Assepoester, maar zorgde Jean-Baptiste wel voor.	Theater-voorstelling	Erfgoed	Historische Huizen Gent - Hotel d'Hane Steenhuyse	4
Stage voor kinderen Het licht	Tijdens museumstages leren we al spelend meer over kunst. Dit jaar onderzoeken we hoe kunstenaars zich laten betoveren door licht. In het museum vinden we 'schitterende' voorbeelden waarin licht op heel verschillende manieren aanwezig is.	Cursus of workshop	Erfgoed	Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België	
Reuzenfeesten	Een tweedaags folklorefeest met een knipoog naar de visserij. De Reuzenommegang met deelname van muziekkorpsen en meer dan 50 reuzen uit binnen- en buitenland is uniek en ronduit indrukwekkend!	Festival	Erfgoed	Toerisme De Haan	

Tabel 5 Aanbod muziekactiviteiten in de UIT-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
wiegelied	wiegelied is een heerlijk intiem concert voor een publiek vanaf 2,5 jaar. Voor de allerkleinsten misschien wel hun allereerste concert. Slaap- en wiegeliedjes van over de hele wereld. Liedjes van heel dichtbij, ook al komen ze soms van heel ver.	Concert	Amusements-muziek		3
ABC, zing maar mee!	Zoals elke kampioen moesten ook Kapitein Winokio en zijn Muziekmatrozen op de zeevaartschool het alfabet onder de knie krijgen. Ze schreven logboeken vol met woorden die echte zeebonken moeten kennen: Albatrosgooien, Bakboordbrood, Chronischediami, ...	Concert	Amusements-muziek		3
Familievoorstelling Rosalba: een muzikale beleving voor kinderen	Muzikale beleving voor kinderen tussen 2,5 en 5 jaar, opgebouwd rond de muziek van John Dowland en tijdgenoten, een schilderij van Sandro Botticelli, de fascinatie voor de luit en de dieprode kleur van de granaatappel	Concert	Klassieke muziek	AMUZ	2
Le tour du monde en 80 notes	Een muzikale reis voor groot en klein. Een voorstelling waarvoor het publiek de regie voert. Een wereldkaart, een hoge hoed die genummerde balletjes bevat die bestemmingen weergeven, vier klarinettisten en een spreker	Concert	Klassieke muziek	asbl ARTONOV	0
Ik en den Theo @ Autoloos Bockstael Sans Voitures	Echte muziek voor échte kinderen van 3 tot 93 - absoluut niet braaf, maar zeker ook niet stout. Ik en den Theo/Moi et le Théo (her) bekijken de wereld door kinderogen. Piet Maris en Theophane Raballand (allebei van Jaune Toujours) doen hun ding op accord	Concert	Pop en rock	Choux de Bruxelles	0
The Magic World of Symfollies	Families met kinderen worden uitgenodigd om op een speelse manier ondergedompeld te worden in de wereld van de klassieke muziek. Nele Goossens, die we kennen als Kelly, de vriendin van Snelle Eddy uit Chris & Co, en Herman Verbruggen	Concert	Klassieke muziek	Cultuurcentrum Knokke-Heist vzw	3
workshop percussie	Schuilt er in jou een grote drummer? Trommel dan met ons mee tijdens de workshop percussie. Via een korte opwarming met stap-, stem- en klaoefeningen, gaan we over tot het spelen van enkele traditionele Afrikaanse en Zuid-Amerikaanse ritmes.	Cursus of workshop	Amusements-muziek	Gezinsbond	5
Ninnananna, slaapconcert voor baby's en peuters (0+)	Wegdromen bij Feldman, soezen met Satie en ontwakken met Bach? Het kan en het mag tijdens Mini's zijn baas, het zomerse familiefestival van PIEP! Zoek met je baby een knus plekje uit. Nestel je in zachte dekens en kussens en duik onder in de wonderbaarlijk ...	Concert	Klassieke muziek	Piep! Cultuurprikkel voor de allerkleinsten	0
Percussie met gekke dingen - NM	Natuurlijk kan je percussie spelen op trommels, maar wie heeft die nodig als je op zowat alles kan roffelen? In deze workshop gebruiken we klankbuizen (boomwhackers), recyclagemateriaal en ons eigen lichaam (bodypercussion) om muziek te maken.	Kamp of vakantie	Amusements-muziek	Vrije Ateliers Sint-Niklaas	3

Tabel 6 Aanbod literaire activiteiten in de Uit-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
Kraanvogels en kersenbloesems. Het Verre Oosten in prentenboeken	Trek je schoenen uit en stap binnen in een typisch Japans huis. Alles straalt er rust uit. Ga naar de andere kamer en waan je in het drukke China. Snuif de Oosterse sfeer op in prentenboeken met het Verre Oosten als onderwerp of inspiratiebron.	Tentoonstelling	Literatuur	Villa Verbeelding	5
GRABBELPAS: de mooiste van de zee (4-6 jaar)	Knutselatelier voor de allerkleinste grabbelpassers, gebaseerd op het boekje de mooiste vis van de zee. Deze workshop gaat door in de bibliotheek van Kontich.	Cursus of workshop	Literatuur	Vrijtijdsdienst	3
GRABBELPAS: Nijntje in het museum (4-6 jaar)	We volgen Nijntje in het museum op een leuke, creatieve manier. Verven, knutselen, spelen, ... Het komt allemaal aan bod!	Type onbepaald	Poëzie	Vrijtijdsdienst	3

Tabel 7 Aanbod creatieve activiteiten in de UIT-databank voor kinderen met startleeftijd tussen 0 en 5 jaar: enkele illustraties

Label	Korte beschrijving	Werkvorm	Subdiscipline	Organisatie	Lft
Fantasiediertjes Knutselen	Op woensdag 8 en zaterdag 11 februari kunnen jullie je fantasie volledig de vrije loop laten. We gaan namelijk met zijn allen fantasiediertjes knutselen in onze wintertuin. Hoe zotter, hoe liever...	Cursus of workshop	Kunst en kunsteducatie		2
Kunstendag voor Kinderen: De straat van Kaat (Artykid)/HumuZ (4 tot 6 jaar)	De straat van Kaat lijkt een gewone straat. Het is een weg met een huis, een brievenbus en een boom. Maar wat gebeurt er als je door de straat wandelt? Of als je even piept in de brievenbus? En wat hangt daar in die boom? 'De straat van Kaat' is een verte	Cursus of workshop	Creativiteit	Artykid	4
Tovertijd voor kapoenen - Voorleesteam Bib (4-6j)	Een voorleesnamiddag waar boeken en taal op een speelse manier verkend worden door jonge kapoenen van 4 tot 6 jaar. De kinderen gaan na het voorlezen zelf aan de slag en toveren prachtige knutselwerken uit hun hoed.	Cursus of workshop	Kunst en kunsteducatie	Bibliotheek Aartselaar	4
Verrassend voorlezen met Lou!	In heel wat prentenboeken redt de prins de prinses, wordt de koning verliefd op de koningin, maakt mama eten en werkt papa bij de brandweer. Maar in het échte leven is dat vaak anders! Lou is een nieuwe reeks die gaat over diversiteit	Cursus of workshop	Interculturele vorming	Bibliotheek Genk	4
Pyjama-avond	Er wordt een verhaal voorgelezen aan kinderen van het 3de kleuter en het 1ste leerjaar. Daarna wordt er ook iets geknutseld.	Cursus of workshop	Creativiteit	Bibliotheek Zedelgem	5
Family Day Picasso. Sculptures	Eerst begin ik met bladen papier... - Pablo Picasso	Tentoonstelling	Creativiteit	BOZAR	3
Digitaal textielontwerpen voor creatieve kids	Terwijl je geniet van heerlijk gebak of een drankje, experimenteert jouw kind met verschillende media en maakt tekeningen die vervolgens live worden omgezet naar een textielprint. Heb je zin om zelf mee te doen, dan kan dat uiteraard ook! Aan het eind va	Cursus of workshop	Creativiteit	BUDA: lab	4
ARTFORUM - Mijn Opa is een boom	'Mijn Opa is een boom' is een interactieve vertelling door Kim Crabeels. Kim is auteur van het gelijknamige jeugdboek over een dementerende opa, afscheid nemen en rust vinden. Een bijzondere ervaring voor jong en oud!	Cursus of workshop	Creativiteit	cc de borre	3
Grabbelpas: hokus pocus dans	4-5 jaar - In deze dansworkshop toveren we wat we maar willen. Hocus Pocus dans jij mee?	Cursus of workshop	Creativiteit	Jeugdendienst Mortsel	4
LABO Mini: Voelspriet	LABO Mini: Voelspriet Voor baby's (0-2,5 jaar) en hun (groot)ouders	Cursus of workshop	Kunst en kunsteducatie	mu-zee-um vzw	0
Mannetje van papier: Creatieve workshops voor kleuters	Kinderen vanaf 2,5 tot 6 jaar die houden van muziek en creatief bezig zijn, is net wat we zoeken voor de Muzkido-Workshops. 4 zaterdagen gaan we telkens een uurtje aan de slag met liedjes, instrumenten en leuke materialen waarmee we geluiden of kunstwerken maken	Cursus of workshop	Creativiteit	Muzkido	2

bijlage 5 ISCED

ISCED 0: Early childhood education ('less than primary' for educational attainment)

ISCED 1: Primary education

ISCED 2: Lower secondary education

ISCED 3: Upper secondary education

ISCED 4: Post-secondary non-tertiary education

ISCED 5: Short-cycle tertiary education

ISCED 6: Bachelor's or equivalent level

ISCED 7: Master's or equivalent level

ISCED 8: Doctoral or equivalent level

bijlage 6 Dankwoord

Naast de personen die deelnamen aan de stuurgroep, reflectiegroep en schriftelijke bevraging in het kader van dit onderzoek, danken we graag nog volgende personen die rechtstreeks of onrechtstreeks informatie aanleverden die van belang was voor dit onderzoek.

(We like to thank all the people who helped the researchers in finding the right information for this study)

Wim Burggraaff, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Nederland)
Karin Hoogeveen, Sardes (Nederland)
Teunis Ijdens, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst (Nederland)
Ronald Kox, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst (Nederland)
Marie-José Kommers, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst (Nederland)
Ralf Steenbeek, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst (Nederland)
Jan Jaap Knol, Fonds voor Cultuurparticipatie (Nederland)
Cecília Aguiar, Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)
Ligia Ferro, Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)
Pedro Abrantes, Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)
Teresa Torres de Eça, Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (Portugal)
Anne-Kristine Mortensen, Ministeriet Slots- og Kulturstyrelsen (Denemarken)
Charlotte Svendler Nielsen, Københavns Universitet (Denemarken)
Eva Argir Falster, Kulturministeriet (Denemarken)
Pat Thomson, University of Nottingham (Verenigd Koninkrijk)
Paul Collard, Creativity, Culture and Education (Verenigd Koninkrijk)
Els Pauels, Kind & Gezin (België)
Christele Van Nieuwenhuyzen, Kind & Gezin (België)
Martine Smets, Kind & Gezin (België)
Jan Staes, Fontys School for Fine and Performing Arts (België/Nederland)
Özgün Ünver, HIVA-KU Leuven (België)

Referenties

- A New Direction for Arts, Culture and Young London** (2017). *London Cultural Education Challenge*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <https://www.anewdirection.org.uk/what-we-do/cultural-education-challenge>.
- Anderson, D. R., & Hanson, K. G.** (2009). Children, media, and methodology. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1204-1219.
- Anderson, D., Huston, A., Schmitt, K., Linebarger, D., Wright, J., & Larson, R.** (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 1-154.
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C.** (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213-231.
- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L.** (2017). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A.** (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- APECV** (2017). *Centro de Formação de Professores Almada Negreiros*. Geraadpleegd op 8 december 2017 via <http://www.apecv.pt/?q=node/31>.
- Arts Council** (2017). *Bridge Organisations*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <http://www.artscouncil.org.uk/children-and-young-people/bridge-organisations>.
- Ashley, M.** (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education*, 102(4), 180-187.
- Austring, B.** (2017). *Art and Culture for 0-8 year olds in Denmark*. Geraadpleegd op 4 december via <http://bumkultur.dk/konferenceseminar/konferencer/bum-international-conference-2017/>.
- Awel** (2013). *De ouder-kind relatie. Een kwalitatieve analyse van gesprekken met Awel*. Brussel: studiedienst Awel.
- Aylward, K., Hartley, S., Field, T., Greer, J., & Vega-Lahr, N.** (1993). An art appreciation curriculum for preschool children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 35-48.
- Bamford, A.** (2006). *The Wow Factor: The impact of arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bell, D.** (2011). Seven ways to talk about art: One conversation and seven questions for talking about art in early childhood settings. *International Journal of Education Through Art*, 7(1), 41-54.
- Beunen, S., Siongers, J. & Lievens, J.** (2016). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Gent: Steunpunt Cultuur – Vakgroep Sociologie – Universiteit Gent.
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J.** (2016). De plaats van cultuur in de opvoeding: een studie naar het belang dat ouders hechten aan culturele competenties en participatie bij hun adolescente kinderen. *Sociologos*, 37(4), 356-380.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E.** (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636.
- Bodovski, K., & Farkas, G.** (2008). "Concerted cultivation" and unequal achievement in elementary school. *Social Science Research*, 37(3), 903-919.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D.** (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: SAGE publications.

- Børne- og Socialministeriet** (2017). *En styrket pædagogisk læreplan*. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <http://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbudsaftalen/en-styrket-paedagogisk-laereplan/>.
- Bourdieu, P.** (1974). Les fractions de la classe dominante et les modes d'appropriation de l'œuvre d'art. *Information (International Social Science Council)*, 13(3), 7-31.
- Bower, T.G.R.** (1974). *Development in infancy*. San Francisco: Freeman.
- Berk, L.E.** (2010). *Development through the lifespan*. Boston: Pearson.
- Bresler, L.** (1993). Three orientations to art in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34.
- Bresler, L., & Thompson, C.** (2002) *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum*. Kluwer Academic: Dordrecht, Netherlands.
- Boström, S.** (2006). Curriculum in pre-school. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), p. 65-76.
- Brown, A.** (2004). *The Values Study: Rediscovering the Meaning and Value of Arts Participation*. Hartford: Connecticut Commission on Culture and Tourism.
- Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B.** (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and motor skills*, 53(1), 151-154.
- Burger, K., & Winner, E.** (2000). Instruction in visual art: Can it help children learn to read? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 277-293.
- Burgess, S.** (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3), 249-258.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J.** (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related ability: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Burgess, S.R.** (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445-462.
- Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H., & Pelligrini, A.** (1995). Joint reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Calouste Gulbenkian Foundation** (2017a). *About us*. Geraadpleegd op 8 december via <https://gulbenkian.pt/en/the-foundation/about-us/>.
- Calouste Gulbenkian Foundation** (2017b). *Familias*. Geraadpleegd op 8 december via https://gulbenkian.pt/descobrir/discover_position/familias/
- Calouste Gulbenkian Foundation** (2017c). *Pré-escolar*. Geraadpleegd op 8 december via https://gulbenkian.pt/descobrir/discover_position/pre-escolar/
- Cannella, G.** (2002). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang Publishing.
- Carlett, W.G.** (2004). *Children's Play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Carothers, T., & Gardner, H.** (1979). When Children's Drawings Become Art: The Emergence of Aesthetic Production and Perception. *Developmental Psychology*, 15(5), 570-580.
- Centre for Research in Early Childhood** (2017). Creativity and the arts in early childhood. Geraadpleegd op 7 december 2017 via www.crec.co.uk/creativity-arts-early-childhood-ma.
- Çetingöz, B.C., & Günhan, C.U.** (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Faculty of Education Journal*, 41(2), 54-66.
- Chang, N., & Cress, S.** (2013). Conversations about visual arts: Facilitating oral language. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 415-422.
- Chappell, K. A., Pender, T., Swinford, L., & Ford, K.** (2016). Making and being made: wise humanising creativity in interdisciplinary early years arts education. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 254-278.
- Chera, P., & Wood, C.** (2003). Animated multimedia 'talking books' can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13(1), 33-52.

- Cheung, R.H.P.** (2010) Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3): 377-385.
- Christie, J.F.** (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *The Journal of Educational Research*, 76(6), 326-330.
- Christie, J.F., & Enz, B.** (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.
- Christie, J.F., & Johnson, E.P.** (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53, 93-115.
- Cliff, S. M., & Hancox, G.** (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.
- Coffee, K.** (2008). Cultural inclusion, exclusion and the formative roles of museums. *Museum Management and Curatorship*, 23(3), 261-279.
- Conard, F.** (1992). *The arts in education and a meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation. West Lafayette, IN: Purdue University.
- Costa-Giomi, E.** (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of research in music education*, 47(3), 198-212.
- Craft, A.** (2002). *Creativity and Early Years Education. A Lifewide Foundation*. London: Continuum.
- Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M.** (2009). Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. Narey (Ed.), *Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education* (pp. 31–51). New York, NY: Springer.
- Crook, C. J.** (1997). *Cultural practices and socioeconomic attainment: The Australian experience*. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Group.
- Culén, A. L., & Gasparini, A.** (2011). iPad: a new classroom technology? A report from two pilot studies. *INFuture Proceedings*, 199-208.
- Cultuureducatie met Kwaliteit** (2017). *Over CmK*. Geraadpleegd op 1 december 2017 via <http://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl/over-cmk/#het-doel>.
- Cultuurkuur** (2017). *Over cultuurkuur.be*. Geraadpleegd op 29 november 2017 via <http://www.cultuurkuur.be/over-cultuurkuurbe>.
- Cunha, F. & Heckman, J.** (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), pp. 738-782.
- Danko-McGhee, K.** (2006). Nurturing aesthetic awareness in young children: Developmentally appropriate art viewing experiences. *Art Education*, 59(3), 20-35.
- Danko-McGhee, K., & Slutsky, R.** (2007). *Impact of early art experiences on literacy development*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Dansky, J.L.** (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, 47-58.
- Dansky, J.L., & Silverman, I. W.** (1973). Effects of play on associative fluency in preschool-aged children. *Developmental Psychology*, 9(1), 38-43.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G.** (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, 73(2) 92-111.
- Departement Cultuur, Jeugd en Media** (2018). *Participatieprojecten kansengroepen: Subsidievoorwaarden*. Geraadpleegd op 1 maart 2018 via http://www.sociaalcultureel.be/volwassenen/partprojkans_subsidievoorwaarden.aspx.
- Department for Education** (2017). *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. London: Department for Education.
- Dhir, A., Gahwaji, N. M., & Nyman, G.** (2013). The role of the iPad in the hands of the learner. *Journal of Universal Computer Science*, 19(5), 706-727.

- DICE** (2010). *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Geraadpleegd op 16 januari 2018 via www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf.
- Douglas, N. J., Schwartz, J. B., & Taylor, J. B.** (1981). The relationship of cognitive style of young children and their modes of responding to paintings. *Studies in Art Education*, 22(3), 24–31.
- Duh, M.** (2016). Art Appreciation for Developing Communication Skills among Preschool Children. *CEPS journal*, 6, 1, 71-94.
- Early Arts** (2017). *Our story*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <https://earlyarts.co.uk/our-story>.
- Eckhoff, A.** (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 463-472.
- Eckhoff, A.** (2013). Conversational pedagogy: Exploring interactions between a teaching artist and Young Learners during Visual Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 365-372.
- Educação Estética e Artística** (2017). *Programa de Educação Estética e Artística*. Geraadpleegd op 6 december 2017 via <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>.
- Elden, S.** (2012). Inviting the messy: Drawing methods and "children's voices". *Childhood*, 20(1), 66–81.
- Ellyatt, W.** (2010). A science of learning: New approaches to thinking about creativity. In C. Tims (ed.), *Born Creative* (pp 89-98), London: Demos.
- Ennemoser, M., & Schneider, W.** (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349-368.
- Essame, C.** (2010). Understanding art-making from an art therapy perspective. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2 (1), 1-9.
- European Commission, EACEA, Eurydice & Eurostat.** (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Family Arts Campaign** (2017a). *Local Family Arts Networks*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <http://www.familyarts.co.uk/networks/>.
- Family Arts Campaign** (2017b). *Family Arts Standards*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <http://www.familyarts.co.uk/family-arts-standards/>.
- Family Arts Campaign** (2017c). *Family Arts Campaign*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <http://www.familyarts.co.uk/>.
- Family Arts Campaign** (2017d). *Fantastic for Families*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <http://www.familyarts.co.uk/fantastic-for-families/>.
- Farrant, B., & Zubrick, S.** (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D.** (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial. *PLoS ONE*, 10(9). doi: 10.1371/journal.pone.0138715
- Fonds voor Cultuurparticipatie** (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie gelanceerd*. Geraadpleegd op 1 december 2017 via <http://www.cultuurparticipatie.nl/nieuws/leerplankader-kunstzinnige-orientatie-gelanceerd.html>.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G.** (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS one*, 3(10), e3566.
- Foy, J.G., & Mann, V.A.** (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88.
- Franklin, M. S., Sledge Moore, K., Yip, C. Y., Jonides, J., Rattray, K., & Moher, J.** (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36(3), 353-365.
- Freedman, K.** (2013). The assessment of visual knowledge and communication in art education. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *From child art to visual language of youth: New models for assessment of learning and creation in art education* (pp. 175–189). Bristol, U.K.: intellect.

- Fyfe, G.** (2004). Reproductions, cultural capital and museums: aspects of the culture of copies. *Museum and Society*, 2(1), 47-67.
- Garaigordobil, M., & Berruenco, L.** (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gardner, H.** (1976). Unfolding or teaching: On the optimal training of artistic skills. In E. Eisner (ed.), *The arts, human development, and education* (pp. 99-110). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Company.
- Gardner, H.** (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M.** (1975). Children's conceptions of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9, 60-77.
- Gatz, S.** (2014). *Beleidsnota Jeugd 2014-2019*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Gatz, S. & Crevits, H.** (2016). *Cultuur en Onderwijs: samen voor meer en beter*. Brussel: Vlaams parlement.
- Geist, K., Geist, E. A., & Kuznik, K.** (2012). The patterns of music: Young children learning mathematics through beat, rhythm, and melody. *YC Young Children*, 67(1), 74.
- Geoghegan, N., & Mitchelmore, M.** (1996). Possible Effects of Early Childhood Music on Mathematical Achievement. *Australian Research in Early Childhood*, 1, 57-64.
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J.** (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407.
- Gielen, P., Elkhuzen, S., van der Hoogen, Q., Lijster, T., & Otte, H.** (2014). *De waarde van cultuur*. Brussel: Socius.
- Gold, C., Voracek, M., & Wigram, T.** (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: a meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054-1063.
- Goldfeld, S., Quach, J., Nicholls, R., Reilly, S., Ukoumunne, O. C., & Wake, M.** (2012). Four-year-old outcomes of a universal infant-toddler shared reading intervention: The lets read trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(11), 1045-1052.
- Graziano, A. B., Peterson, M., & Shaw, G. L.** (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21(2), 139-152.
- Groenez, S. & De Blander, R.** (2010). The dynamics of skill formation: Evidence from a Flemish cohort study. *Longitudinal and Life Course Studies* 1(3), 193.
- Gromko, J. E.** (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.
- Guthrie, K., & Hudson, L.M.** (1979). Training conservation through symbolic play: A second look. *Child Development*, 50(4), 1269-1271.
- Hallam, S.** (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Harland, J. & Hetland, L.** (2008). *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Harris** (2000). A unique pedagogical project contextualised within a children's art exhibition. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 185-199.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hetland, L.** (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of aesthetic education*, 34(3-4), 179-238.
- Heydon, R., McKee, L., & Phillips, L.** (2016). The affordances and constraints of visual methods in early childhood education research: Talking points from the field. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 5-17.
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J.** (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191-223.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C., and Chan, A. S.** (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17, 439-450.

- Hochberg, J.** (1978). *Perception* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Ihmeideh, F. M.** (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79(3), 40–48.
- Inspectie van het Onderwijs** (2017). *Peil. Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituto da Segurança Social** (2010). *Creche – Manual de Processos-chave (2ªEdição)*. Geraadpleegd via <http://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=manual+qualidade>.
- Iorio, J. M.** (2006). Rethinking conversations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 281–289.
- Jæger, M. M.** (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Jaschke, A.C., Honing, H., Scherder, E.J.A.** (2018) Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*. doi: 10.3389/fnins.2018.00103.
- Jensen, E. P.** (2000). *Brain-based learning: The new science of teaching and training*. San Diego: The Brain Store.
- Jensen, B.** (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21.
- Johnson, C. M., & Memmott, J. E.** (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307.
- Johnson, M. H.** (2008). Developing verbal and visual literacy through experiences in the visual arts: 25 tips for teachers. *Young Children*, 63(1), 74-79.
- Joos, A., & Ernalsteen, V.** (2010). *Wat is een Brede School? Een referentiekader*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C.** (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1–24.
- Kind & Gezin** (2014). *Een pedagogisch raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters*. Brussel: Kind en Gezin.
- Kind en Gezin** (2017). *MeMoQ algemeen*. Geraadpleegd op 28 november 2017 via <https://www.kindengezin.be/kinderopvang/sector-babys-en-peuters/pedagogische-aanpak/memoq-algemeen/>
- Kindcentra 2020** (2017). *Kindcentra 2020*. Geraadpleegd op 30 november 2017 via <http://www.kindcentra2020.nl/home>.
- Kirschner, S., & Tomasello, M.** (2009). Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 102(3), 299-314.
- Kirschner, S., & Tomasello, M.** (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G.** (2011). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306.
- Komarik, E., & Brutenicova, E.** (2003). Effect of creativity training on preschool children. *Studia Psychologica*, 45, 37-42.
- Korn-Bursztyn, C.** (2002). Scenes from a studio: Working with the arts in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 39-46.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J.** (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Kulturministeriet** (2014). *Strategy for pre-school children's encounter with art and culture*. Kopenhagen: Kulturministeriet.
- Kulturministeriet** (2017a). *Children and Youth Culture*. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <https://english.kum.dk/policy-areas/children-and-youth-culture/>.

- Kulturministeriet** (2017b). *Lokale Kulturtjenester*. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <https://slks.dk/boern/tvaergaaende-projekter/kulturtjenester/>.
- Kulturministeriet** (2017c). *Kompetenceudvikling – supplerende læringsforløb og aktiviteter*. Geraadpleegd op 4 december 2017 via <https://slks.dk/boern/tvaergaaende-projekter/kulturtjenester/>.
- Kucirkova, N.** (2014). iPads in early education: separating assumptions and evidence. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-3.
- Lareau, A.** (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: Univ of California Press.
- Lee, B.Y.** (2017). The impact of animated books on the vocabulary and language development of facilitating reading habits and creating peer culture in shared book reading: An exploratory case study in a toddler classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 521-527.
- Lievens, J., Siongers, J., & Waeye, H.** (2015). *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2014*. Leuven: Acco.
- Lijphart, A.** (1975). The comparable-cases strategy in comparative research. *Comparative Political Studies*, 8(2), 158-177.
- Linebarger, D. L., & Walker, D.** (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American behavioral scientist*, 48(5), 624-645.
- Liu, Ping** (2009). Integrating thinking, art and language in teaching young children. *International Education*, 39(1), 6-29.
- Lobo, Y.B., & Winsler, A.** (2006) The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Logue, M., Robie, M., Brown, M., & Waite, K.** (2009). Read my dance: Promoting early writing through dance. *Childhood Education*, 85(4), 216-222.
- Lopatovska, I. Hatoum, S. Waterstraut, S., Novak, L. & Sheer, S.** (2016). Not just a pretty picture: visual literacy education through art for young children. *Journal of Documentation*, 72(6). 1197-1227.
- Luke, J. J., & Windleharth, T.** (2013). The learning value of children's museums: Building a field-wide research agenda. *Ontleend aan website van Association of Children's Museum website: <http://www.childrensmuseums.org/images/learning-value-of-childrens-museums-landscape-review.pdf>*.
- Macnamara, J.** (1972). The cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- Magnan, A., & Ecalte, J.** (2006). Audio-visual training in children with reading disabilities. *Computers & Education*, 46(4), 407-425.
- Marbach, E.S., & Yawkey, T.D.** (1980). The effect of imaginative play actions on language development in five-year-old children. *Psychology in the Schools*, 17(2), 257-63.
- Mares, M. L., & Woodard, E.** (2005). Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis. *Media Psychology*, 7(3), 301-322.
- Masataka, N.** (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers in psychology*, 5, 1-4.
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C.M. & Eckhoff, A.** (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154-163.
- Meador, K. S.** (1995). The effect of synectics training on gifted and nongifted kindergarten students. *Talents and Gifts*, 18(1), 55-73.
- Mehr, S.A., Schachner, A., Katz, R.C. and Spelke, E.S.** (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLoS ONE*, 8(12), e82007. doi:10.1371/journal.pone.0082007
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Stahl, S.A., & Linn, R.L.** (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Milner, S.C.** (1982). *Effects of curriculum intervention program using fairy tales on preschool children's empathy level, reading readiness, oral-language development, and concept of a story*. Florida: University of Florida.

- Ministerie van Onderwijs en Vorming** (2017). *Muzische vorming - Kleuteronderwijs - Curriculum - AKOV*. Geraadpleegd op 27 november 2017 via <http://eindtermen.vlaanderen.be/basisonderwijs/kleuteronderwijs/muzische-vorming/uitgangspunten.htm>
- Ministerie van Sociale Zaken en Welzijn** (2016). *Akkoord Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Welzijn.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação** (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Geraadpleegd op 6 december via <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>.
- Mol, S. E., & Bus, A. G.** (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J.** (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T.** (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425–1433.
- Mudiappa, M., & Kluczniok, K.** (2015). Visits to cultural learning places in the early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 200–212.
- Municipal do Porto** (2017). *Carta Educativa do Porto*. Geraadpleegd op 8 december 2017 via <http://www.cm-porto.pt/educacao/carta-educativa-do-porto>.
- Munley, M. E.** (2012). Early learning in museums: A review of literature. Geraadpleegd op 16 januari 2018 via <https://www.si.edu/Content/SEEC/docs/mem%20literature%20review%20early%20learning%20in%20museums%20final>.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling** (2017). *Leerplankader Kunstzinnige Oriëntatie*. Geraadpleegd op 1 december 2017 via <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/>.
- Nelson, C.** (2000a). The Neurobiological Bases of Early Intervention. In: Shonkoff J. & Meisels, S. (eds.). *Handbook of Early Child Intervention* (pp. 204–227), Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K.** (2000b). Narrative, Time and the Emergence of the Encultured Self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183–196.
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K., & Bradley, J.** (2008). Impact of music therapy to promote positive parenting and child development. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 226–238.
- Niedermeyer, F.C., & Oliver, L.** (1972). The development of young children's dramatic and public speaking skills. *The Elementary School Journal*, 73(2), 95–100.
- Nielsen, D. C.** (1993). The effects of four models of group interaction with storybooks on the literacy growth of low achieving kindergarten children. In D. J. Leu and C. K. Kinzer (eds), *Examining Central Issues in Literacy Research, Theory, and Practice: Forty-second Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 279–287). Chicago: National Reading Conference.
- Niklas, F., & Schneider, W.** (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- Noë, A.** (2004). *Action in Perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Noë, A.** (2015). *Strange Tools. Art and Human Nature*. New York: Hill and Wang.
- Nolan, E., & Kagan, J.** (1980). Recognition of self and self's products in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 137, 285–294.
- Nolan, E., & Kagan, J.** (1981). Memory for products in preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 138, 15–26.
- OECD** (2012). *Starting Strong III, A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OESO** (2016a). *Enrolment in childcare and pre-school*. Geraadpleegd op 9 december 2017 via <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>.
- OESO** (2016b). *Quality of childcare and early education services*. Geraadpleegd op 9 december 2017 via <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>.

- Olshansky, B.** (2008). *The power of pictures: Creating pathways to literacy through art*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paik, H., & Comstock, G.** (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: a meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516-546.
- Patton, M.** (2000). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Payne, M.** (1990) Teaching art appreciation in the nursery school: its relevance for three and four year olds. *Early Development and Care*, 61, 93-106.
- Pellegrini, A., & Galda, L.** (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19(3), 443-452.
- Perkins, D.** (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Phillips, R. D., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A.** (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 111-122.
- Piscitelli, B., & Anderson, D.** (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282.
- Piscitelli, B., & Penfold, L.** (2015). Child-centered practice in museums: Experiential learning through creative play at the Ipswich art gallery. *Curator: The Museum Journal*, 58(3), 263-280.
- Podlozny, A.** (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 91-104.
- Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorova, L., & Brand, E.** (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 107-128.
- Professionshøjskolen Absalon** (2017). *KULT - Project for art and culture dissemination to children in daycare*. Geraadpleegd op 4 december via <https://phabsalon.dk/forskning-og-udvikling/paedagogik/bevaegelse-kreativitet-og-aestetik-i-paedagogisk-arbejde/kult-projektet/english/>.
- Publiq** (2017a). *Kunstendag voor kinderen 2017*. Geraadpleegd op 29 november 2017 via <https://www.uitmetvlieg.be/uittip/kunstendag-voor-kinderen-2017>.
- Publiq** (2017b). *Vlieg*. Geraadpleegd op 29 november 2017 via <http://www.publiq.be/nl/project/vlieg>.
- Publiq** (2017c). *Vliegdoos*. Geraadpleegd op 29 november 2017 via <http://www.publiq.be/nl/nieuws/vliegdoos>.
- Puchner, L., Rapoport, R., & Gaskins, S.** (2001). Learning in children's museums: Is it really happening?. *Curator: The Museum Journal*, 44(3), 237-259.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P.** (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Rauscher, F. H., & Hinton, S. C.** (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 215-226.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. A.** (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215-228.
- Rauscher, F., Shaw, G., Levine, L., Wright, E., Dennis, W., & Newcomb, R.** (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological research*, 19(1), 2-8.
- Reynolds, A.M. & Valerio, W.H.** (2017) Early childhood arts education in the United States: A special issue of Arts Education Policy Review. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 133-139.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C.** (1990). Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421-428.
- Rose, D.** (1999). *The Impact of Whirlwind's Basic Reading Through Dance Program on First Grade Students' Basic Reading Skills: Study II. Unpublished Evaluation Study*. Berkeley, California: 3-D Group.
- Rosengren, K.E., & Windahl, S.** (1989). *Media matter: TV use in childhood and adolescence*. Norwood, NJ: Ablex.

- Roul, S. K.** (2014). Language development of the preschool children: The effects of an audio-visual intervention program in Delhi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 59-74.
- Sala, G., & Gobet, F.** (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67.
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J.** (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- Samuelsson, I., Asplund Carlsson, I., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C.** (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance, and poetry with children aged 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119-135.
- Savva, A., & Trimis, E.** (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences. *International Journal of Education & the Arts*, 6(13), 1-23.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W.** (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Schauvliege, J. & Smet, P.** (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Schellenberg, E. G.** (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, 15(8), 511-514.
- Schirmacher, R.** (2002). *Art and creative development for young children*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- See, B.H. & Kokotsaki, D.** (2016). *Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence*. Durham: Education Endowment Foundation.
- Seismonaut** (2017). *Evalueren: Lokale culturtjenester*. Geraadpleegd op 21 december 2017 via <https://slks.dk/boern/tvaergaende-projekter/kulturtjenester/>.
- Sheridan, K.** (2007). Studio thinking in early childhood. In M. Narey (Ed.). *Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education* (pp. 71-89). NY: Springer.
- Silvén, M., Poskiparta, E., & Niemi, P.** (2004). The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 152-164.
- Singer, J. & Singer, D.** (1981). *Television, imagination and aggression: A study of preschoolers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singer, J. L., & Singer, D. G.** (1976). Can TV stimulate imaginative play?. *Journal of Communication*, 26(3), 74-80.
- Singer, J. L., Singer, D. G., & Rapaczynski, W.** (1984). Children's imagination as predicted by family patterns and television viewing: A longitudinal study. *Genetic Psychology Monographs*, 110(1), 43-69.
- Siongers, J., Beunen, S., Van Steen, A., Willekens, M. & Lievens, J.** (2015). Met ouders op stap. Een blik op de cultuurparticipatie van ouders met hun kinderen. In: J. Lievens, J. Siongers & H. Waeghe (Eds.), *Participatie in Vlaanderen. Eerste analyses van de Participatiesurvey 2014* (p. 429-452). Leuven/Den Haag: Acco.
- Smithies, R.** (2011). *A review of research and literature on museums and libraries*. Londen: Arts Council England.
- Smyth, E.** (2016). *Arts and Cultural Participation among Children and Young People: Insights from the Growing Up in Ireland Study*. Dublin: The Economic and Social Research Institute in association with The Arts Council.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P.** (1999). Preventing reading difficulties in young children. In Consortium on Reading Excellence (Eds.), *Reading research anthology. The why? of reading instruction* (pp. 62-71). Novato, CA: Arena Press.
- Social Innovation Community** (2015). Public school system reform in Denmark: Claus Hjortdal on the 'Open School'. Geraadpleegd op 1 maart 2018 via <https://www.siceurope.eu/sic-themes/education/public-school-system-reform-denmark-claus-hjortdal-open-school>.
- Sound Connections** (2016). *Jumping in at the deep end – Arts Council England (ACE) Early Years Music Roundtable*. Geraadpleegd op 7 december 2017 via <http://www.sound-connections.org.uk/news/jumping-in-at-the-deep-end-arts-council-england-ace-early-years-music-roundtable>.

- Southgate, D. E., & Roscigno, V. J.** (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social science quarterly*, 90(1), 4-21.
- Sullivan, A.** (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Swaab, D.** (2016). *Ons creatieve brein. Hoe mensen wereld elkaar maken*. Amsterdam: Atlas.
- Swidler, A.** (1996). Big "C" or small "c" culture? *Newsletter of the Sociology of Culture Section of the American Sociological Association*, 10(2), 1-2.
- Tan, M., & Gibson, R.** (2017). 'You feel like you're an artist'. Like Leonardo da Vinci: Capturing young children's voices and attitudes towards visual arts. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 295-315.
- Terreni, L.** (2014). It's a matter of distinction: Bourdieu, art museums, and young children attending early childhood services in New Zealand. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 4, 1-10.
- Terreni, L.** (2015). Young children's learning in art museums: A review of New Zealand and international literature. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 720-742.
- Trimis, E., & Savva, A.** (2009). Artistic learning in relation to young children's chorotopos: An in-depth approach to early childhood visual culture education. *Early Childhood Education Journal*, 36, 527 – 539.
- Twee Turven Hoog** (2017). *Jong beginnen*. Geraadpleegd op 30 november 2017 via <http://2turvenhoog.nl/jong-beginnen/>.
- UNESCO** (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. Parijs: UNESCO.
- UNESCO** (2007). *Strong foundations. Early childhood care and education*. Parijs: UNESCO.
- UNESCO** (2009). *Framework for Cultural Statistics (FCS)*. Montreal: UNESCO - UIS.
- UNESCO-UIS** (2009). *Measuring cultural participation. UNESCO framework for cultural statistics handbook no. 2*. Montreal: UNESCO-UIS.
- Van den Branden, E.** (2017). *De leesomgeving op school. Een inventariserend onderzoek naar de rol van digitale prentenboeken in Vlaamse en Brusselse kleuterscholen*. Leuven: KU Leuven.
- van Dorsten, T.** (2015). *Mirrors in the making: Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Groningen: University of Groningen.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J.** (2014). Democratic experimentation in early childhood education. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 151–165). The Netherlands: Springer.
- Vanherwegen, D., Siongers, J., Smits, W., Vangoidenhoven, G., Lievens, J., & Elchardus, M.** (2009). *Amateurlincoln in beeld gebracht*. Gent: Forum voor Amateurlincoln.
- Van Nuffel, H., L. Houben, K. Van den Branden & K. Van Gorp** (2014). *Bereik en impact van het project Boekbaby's bij ouders. Onderzoek in opdracht van Stichting Lezen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Van Schijndel, T. J., Franse, R. K., & Raijmakers, M. E.** (2010). The Exploratory Behavior Scale: Assessing young visitors' hands-on behavior in science museums. *Science Education*, 94(5), 794-809.
- Vaughn, K.** (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 149-166.
- Verkerk-Wassenaar, C.** (2016). Dansen met kleuters. *De wereld van het jonge kind*, 43(7), 22-25.
- Vermeersch, L., & Thomas, V.** (2016). *De cultuurspiegel. Jouw gids voor cultuur op school*. VUB/HIVA-KU Leuven: Brussel-Leuven.
- Vermeersch, L., Van den Cruyce, N., Vandenbroucke, A., Segers, K.** (2012). *Werken aan mediawijsheid in Vlaanderen. Veldbeschrijving, SWOT-analyse van de actoren inzake mediawijsheid en beleidsaanbevelingen*. HIVA-KU Leuven/Cemeso-VUB (Leuven/Brussel)
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A.** (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. HIVA-KU Leuven/Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse overheid.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., Groenez, S.** (2016). *Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - VUB.

- Wachowiak, F., & Clements, R.D.** (2006). *Emphasis art: A qualitative art program for elementary and middle schools*. 8th ed. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Walworth, D. D.** (2009). Effects of developmental music groups for parents and premature or typical infants under two years on parental responsiveness and infant social development. *Journal of Music Therapy*, 46(1), 32-52.
- Warger, C. L., & Kleman, D.** (1986). Developing positive self-concepts in institutionalized children with severe behavior disorders. *Child Welfare*, 65(2), 165-176.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K.** (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Wendell, H.** (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 287-294.
- Williamson, P. A., & Silvern, S. B.** (1990). The effects of play training on the story comprehension of upper primary children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 130-134.
- Winner, E., & Hetland, L.** (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 3-10.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lacrin, S.** (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St Peters, M., Piñon, M., Scantlin, R., & Kotler, J.** (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child development*, 72(5), 1347-1366.
- Yeh, Y-C., & M-L. Li** (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 131-148.
- Zachopoulou, E., & Makri, A.** (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care*, 175, 85-95.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V.** (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N.** (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(5), 473-479.