

Ruimte om te leren

Educatieve ruimtes in de Nederlandse kunstmusea

Arianne van der Waal
Studie: Master educatie en communicatie
Kunstgeschiedenis
Studentnummer 3759415
Eerste begeleider: Dr. Linda Boersma
Tweede begeleider: Niels Nannes
Aantal woorden: 12789

Inhoud

Samenvatting	2
Inleiding.....	3
Hoofdstuk 1: Historisch overzicht van educatieve ruimtes.	9
Jaren 1950 tot 1965: de eerste creatieve werkplaatsen worden geopend	9
Jaren 1965 tot 1985, museumeducatie op zijn hoogtepunt: Kunst als middel	11
1985 tot 1995: marktgericht en cultuurparticipatie	13
1995 tot nu: ‘meer en ander publiek voor cultuur’	15
Conclusie	16
Hoofdstuk 2: Leren in musea.....	17
Leren in het museum	17
Situating learning en The Participatory Museum	19
Conclusie	21
Hoofdstuk 3: Inrichting van educatieve ruimtes	22
Praktische indeling van de ruimte	22
Het faciliteren van samenwerken.....	25
Hoofdstuk 4: Educatieve ruimtes in Nederland.....	28
Gemeentemuseum Den Haag: Kinderatelier en Wonderkamers	28
Stedelijk Museum Amsterdam: Het Familielab	30
Design Museum 's Hertogenbosch	31
Centraal Museum Utrecht: De werkplaats	32
Villa Zebra.....	33
Educatieve ruimtes in Nederland	35
Conclusie	36
Bijlagen.....	39
Afbeeldingen.....	41
Literatuur	45

Samenvatting

De ruimte waarin leren plaatsvindt heeft onlosmakelijk met het leren te maken. Onderzoek naar de effecten van fysieke ruimte op leren toont dit aan. In musea is leren een belangrijk doel maar gaat dit anders dan bij onderwijsinstellingen. Het is daarom belangrijk als museum om ruimte in te zetten als ondersteuning bij het leren.

De theorie over leren in een museum is samengebracht met de theorie over de effecten van de fysieke ruimte op leren. Een aparte ruimte om te leren wordt aanbevolen om drie redenen. Ten eerste is het fysiek overstappen van een drempel een belangrijk onderdeel voor intrinsieke motivatie. Dit ondersteunt het leren omdat men zelf ervoor kiest binnen te stappen en te participeren. Ten tweede zorgt een aparte ruimte voor duidelijkheid, Men weet waar hij aan toe is en waar hij voor kiest. Als laatste is een aparte ruimte makkelijker in te richten omdat er minder restricties aan gebonden zijn. Belangrijk bij het inrichten van een educatieve ruimte blijft altijd het leerdoel centraal zetten.

Uit dit onderzoek is gebleken dat educatieve kunnen bijdragen aan het leren in het museum doordat zij veel voordelen bieden die het leren stimuleren. Een educatieve ruimte wordt dan ook aanbevolen.

Inleiding

“Een meisje van een jaar of 8 komt binnen met haar gezin in de educatieve ruimte van de Kunsthal Rotterdam. De ruimte is gerealiseerd aan het einde van de tentoonstelling VIKTOR&ROLF: FASHION ARTISTS 25 YEARS. Er staat een lange tafel met daarop de uitleg van de activiteit en het knutselmateriaal. Aan het begin staat, naast de tafel, een vitrine met daarin een kleine pop die een miniversie draagt van de trouwjurk van prinses Mabel. De educatieve medewerkers hebben deze neergezet om de bezoekers te inspireren met de opdracht. Bezoekers kunnen namelijk een ‘Victor en Rolf’ kraag maken door wit materiaal zoals crêpe papier te vouwen en te scheuren. Mabels witte trouwjurk met daarop de witte strikjes past perfect.

Het meisje gaat ijverig aan de slag met haar kraag. Als ze klaar is, zet ze de kraag op haar hoofd. Haar moeder reageert dat een kraag daar niet hoort. Het meisje zegt dat ze een hoed heeft gemaakt want de mevrouw achter het glas heeft al een kraag maar geen hoed.”¹

“Let’s get practical. The notion that environment impacts behavior (here learning) is a given.”²

Leren kan niet losgekoppeld worden van de ruimte waarin het plaatsvindt. Uit diverse onderzoeken blijkt dat de ruimtelijke omgeving altijd invloed heeft op gedrag en daarbij ook op hoe en wat men leert.³ Scholen hebben als voordeel een herkenbare plek voor educatie te zijn. Het binnenstappen van een schoolgebouw of klaslokaal zorgt er voor dat men (onbewust) kiest om mee te doen aan de hoofdactiviteit, het leren. In musea, waar leren ook een belangrijk doel is maar niet de hoofdzaak, werkt dit net even anders.

Op scholen bestaat het leren namelijk vooral uit informatie verkrijgen en het herhalen en toetsen daarvan. Deze stappen zijn verspreid over een langere periode. Ook het verwerven van kennis en vaardigheden bij andere soorten leeractiviteiten zoals bij muziekles of sporttraining, is tijd en herhaling nodig om beter te worden en te leren. In het geval bij museumbezoek zijn dit juist de ontbrekende elementen. Schoolbezoeken of rondleidingen duren maximaal anderhalf uur en deze kunnen zelfs worden gekwalificeerd als de langere bezoeken. Daarnaast bezoeken, over het algemeen, zelfs de meest actieve museumbezoekers slechts enkele keren per jaar een museum.⁴

¹ Observatie van de auteur op 15 juli 2018 in de educatieve ruimte van de Kunsthal.

² Lennie Scott-Webber, *In Sync Environmental Behavior Research and the Design of Learning Spaces*, Michigan USA, 2009, p. 41.

³ O.a. Jean Lave en Etienne Wenger, *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991 ;
Vea Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Abingdon 2010.

⁴ George Hein, *Learning in the museum*, New York 1998, pp 135-136.

Toch heeft onderzoek aangetoond dat, ondanks dat museumbezoek kort duurt en weinig voorkomt, er wel dergelijk effect is op de bezoekers.⁵ Onderzoeker in onder andere museumeducatie, George Hein, heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar leren in het museum. Hij beargumenteert dat bezoekers leren in een museum, omdat zij waardevolle, stimulerende, lonende en vernieuwende ervaringen hebben in musea. Ze leren over zichzelf, de wereld en specifieke concepten.⁶ Ook het *Research Centre for Museum and Galleries* heeft aangetoond dat men 'leert' in musea. Maar ze beargumenteren, net als Hein, dat leren in deze context opgevat moet worden als een breder begrip dan alleen kennis tot zich nemen. Het Research Centre benoemt als leereffect van musea, naast het opdoen van kennis en begrip, ook normen en waarden; plezier; inspiratie en creativiteit; gedrag en ontwikkeling; en vaardigheden opdoen.⁷

Er zal dus anders gekeken moeten worden naar leren in het museum dan dat er gekeken wordt naar het traditionele leren. Juist omdat bij het museum, in tegenstelling tot het schoolse leren, weinig tijd beschikbaar is en er weinig herhaalbezoek is, moet de focus liggen op wat het wel beschikbaar is. Een van die punten die ingezet kan worden is de fysieke ruimte van het museum zelf.

Licht, kleur, grootte van de ruimte, en zelfs geur hebben invloed op hoe men zich voelt in een ruimte.⁸ Om te kunnen leren, is het nodig dat men zich veilig en op zijn gemak voelt.⁹ Musea kunnen hun ruimtes eigenlijk dusdanig inzetten zodat de bezoekers die waardevolle ervaringen die Hein beschrijft kunnen meemaken. In zijn onderzoek pleit Hein sterk voor kleinere en afgebakende ruimtes in museum die de associatie van leren opwekken.¹⁰ In onderzoek van onder andere onderzoeker in educatie Falk en zijn collega Balling wordt er bijvoorbeeld ook aangetoond dat kinderen, voordat zij kunnen leren, de ruimte afgebakend moeten hebben en de ruimte als 'bezit' moeten zien.¹¹ Aparte en kleinere ruimtes bieden hiervoor meer mogelijkheden. Het kan dus lonen, omwille van bovenstaande, voor een museum om een educatieve ruimte in te richten.

Het besef hiervan lijkt er te zijn. Volgens *Museumeducatie.nl* is het voor veel musea een wens om een educatieve ruimte te hebben.¹² Uit een snelle analyse van de websites van kunstmusea,

⁵ Het Research Centre for Museum and Galleries heeft (en doet nog steeds) hier uitgebreid onderzoek hier naar, *Research Centre for Museums and Galleries, Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, archives and Libraries The Learning Impact Research Project End of Project Paper*, Leicester 2003.

⁶ Hein 1998 (zie noot 4), pp. 153.

⁷ Research Centre for Museums and Galleries 2003, (zie noot 5), p. 8.

⁸ Scott-Webber 2009 (zie noot 2), pp. 9-14.

⁹ Anita Woolfolk, Malcom Hughes and Vivienne Walkup, *Psychology in education*, London/New York/San Francisco 2013²(2008), pp. 40-43.

¹⁰ Hein 1998 (zie noot 4), pp. 130-132.

¹¹ John Falk and John Balling, *A Perspective on Field Trips: Environmental Effects on Learning*, Maryland 1980, pp. 24-27.

¹² Website van museumeducatie: <https://museumeducatie.nl/educatieve-ruimtes-educatie-atelier/>, (22-09-2017).

beschikken de meeste musea ook over een ruimte voor educatie. Deze hebben uiteenlopende namen; educatieruimte, atelier, lab, workshopruimte et cetera. Deze ruimtes worden grotendeels ingezet voor workshops en groepsbezoek.¹³ Maar er zijn ook musea die ruimtes altijd openstellen en inzetten om het museumbezoek actiever te maken.¹⁴ Bij veel ruimtes is er ook een waterkraan aanwezig zodat er gewerkt kan worden met allerlei soorten materialen zoals verf. In de Nederlandse musea zijn er verschillende vormen te vinden.

Naast aparte educatieve ruimtes, plaatsen steeds meer musea kleinere ruimtes waar een bepaalde leeractiviteit wordt aangeboden in tentoonstellingen zelf. Deze vorm komt vooral voor bij natuurhistorische en wetenschapsmusea. Toch experimenteren ook steeds meer kunstmusea hiermee. Bij de tentoonstelling CELEBRATING CERAMICS 100 jaar Ettore Sottsass in het Design Museum 's Hertogenbosch was er een door middel van doeken een kleine ruimte gemaakt waarin men aan de slag kon gaan met stapelen, geïnspireerd op het ontwerpproces van Ettore Sottsass (1917 - 2007). Ook in de Kunsthal Rotterdam is nu al twee keer, naast de aparte educatieve ruimte, in de tentoonstelling zelf een activiteit aangeboden.¹⁵

Hoewel veel musea beschikken over een educatieve ruimte en deze ook inzetten, is er weinig geschreven over het hoe en wat in de Nederlandse musea. Centraal Museum Utrecht is met hun zogenoemde werkplaats bezig om meer aandacht voor educatieve ruimtes te krijgen. In 2014 hebben zij onderzoek gedaan naar hun educatieve ruimte. Het onderzoek maakte gebruik van Generic Learning Outcomes ontwikkeld door het British Council for Museum Archives & Libraries. Generic Learning Outcomes is gebaseerd op het idee dat leren in culturele organisaties meer is dan alleen het opdoen van kennis. Daarom hebben ze een meetinstrument ontwikkeld waar aan de hand van vijf leergebieden wordt gekeken wat musea, archieven en bibliotheken bijdragen aan leren. Het gaat hierbij specifiek om het leren en niet om educatie. Er is hiervoor gekozen omdat educatie wijst op een praktijk die gemeenschappelijke standaards aanhoudt, denk bijvoorbeeld aan de citotoetsen in het basisonderwijs. In een museum of bibliotheek gaat het juist om het hetgeen wat de bezoekende individu leert en dat gaat veelal verder dan een vooraf bepaalde norm.¹⁶ Uit het onderzoek van het Centraal Museum Utrecht bleek dat door hun educatieve ruimte de bezoekers langer in de tentoonstelling bleven, de inhoud hoger waardeerden en zelfs dat alleen slechts de aanwezigheid

¹³ Helaas zijn hier geen cijfers van bekend. Er zijn 27 sites van kunstmusea vergeleken. 74 procent van de musea gaf op de site aan te beschikken over een ruimte voor educatie. Zie bijlage 1 voor het overzicht.

¹⁴ Bijvoorbeeld de Werkplaats in Centraal Museum Utrecht, het familielab in het Stedelijk Amsterdam of het KunsthallLAB in de Kunsthal Rotterdam.

¹⁵ Bij de tentoonstelling Victor en Rolf: fashion artist 25 years van 27 mei tot 30 september 2018 en Actie <-> Reactie van 22 september 2018 tot 20 januari 2019 waren er in de tentoonstelling zelf een ruimte ingericht waar de bezoekers konden deelnemen aan een activiteit.

¹⁶ Research Centre for Museums and Galleries 2003, (zie not 5) p. 8.

van de ruimte het museumbezoek als 'ruimer'¹⁷ werd ervaren.¹⁸ In het kader van dit onderzoek is er het internationale symposium *The museum as a Workshop* georganiseerd.

In Engeland is het thema educatieve ruimtes actueler. In 2004 hebben diverse culturele instellingen samen onderzoek gedaan naar ruimtes om te leren in musea. Hieruit is het samenwerkingsverband *Spaces for Learning* opgericht. Het doel is het delen van goede praktijkvoorbeelden om zo van elkaar te leren. In 2015 hebben zij ook een handboek uitgebracht met tips hoe een educatieve ruimte in musea te ontwikkelen gebaseerd op hun eigen praktijk.¹⁹

Het besef over het belang van soortgelijke ruimtes lijkt er te zijn maar er is duidelijk nog een leemte in onderzoek en literatuur op het gebied van educatieve ruimtes in kunstmusea in Nederland. Het is onduidelijk wat er precies onder educatieve ruimtes valt en hoe de huidige educatieve ruimtes zijn ontstaan en hoe ze zich ontwikkelen. Het is daarom interessant om meer inzicht te verkrijgen in niet alleen de theorie achter educatieve ruimtes maar ook in de praktijk.

Dit onderzoek is een verkennend onderzoek waarin wordt gekeken wat er al is op het gebied van literatuur over educatieve ruimtes en hoe die literatuur samengebracht kan worden. Daarnaast zal er gekeken worden naar wat er al in de praktijk in Nederland voorkomt. De focus zal liggen op het onderzoeken wat de effecten en voordelen kunnen zijn van educatieve ruimtes. De onderzoeksvraag is als volgt: *Op welke manier kan een educatieve ruimte bijdragen aan het leren in een museum?*

Om deze vraag te beantwoorden, wordt er eerst gekeken naar wat een educatieve ruimte eigenlijk inhoudt. Veelal zijn educatieve ruimtes ontstaan vanuit de visie van de educatieve medewerker en minder vanuit theorie en duidelijke standpunten. Daarom wordt de geschiedenis van educatieve ruimtes uiteengezet om zo een duidelijk beeld te kunnen scheppen. De geschiedenis van educatieve ruimtes, vanaf het moment dat de eerste opkwamen in de jaren '50 tot het heden, wordt geanalyseerd. Zo wordt er uitgezocht hoe educatieve ruimtes en de ideeën erover zich door de tijd hebben ontwikkeld en, belangrijker, wat er wordt verstaan onder educatieve ruimtes.

In het tweede hoofdstuk wordt de theorie achter leren, specifiek leren in het museum, gekoppeld aan wat de effecten kunnen zijn van educatieve ruimtes. George Hein, John Falk en Lynn Dierking worden hier aangehaald om te beschrijven hoe ruimtes in musea effect hebben op de manier waarop een bezoeker leert. Daarna wordt er gekeken naar hoe de bezoeker dan kan leren in een dergelijke ruimte. De theorie van 'communities of practice' van Etienne Wenger en Jean Lave wordt hierbij aangehaald. Ook het meer actuele boek *The Participatory Museum* van Nina Simon wordt besproken.

¹⁷ In het onderzoek wordt hiermee 'meer bevattend dan slechts alleen kijken naar kunstwerken' bedoeld.

¹⁸ Centraal museum meerjarenbeleid 2017-2020, pp. 9 en 10.

¹⁹ *Spaces for Learning partners, Spaces for learning: A new handbook for creating learning spaces*, 2015.

In hoofdstuk drie wordt beschreven hoe die eerder besproken theorieën in de praktijk tot uiting (kunnen) komen. Het Britse onderzoek van Spaces for Learning staat centraal maar ook het model van George Hein over hoe verschillende standpunten over educatie tot uiting komen in musea. Als laatste wordt Lennie Scott-Weber aangehaald, een expert in de invloed van architectuur op gedrag. Haar theorie beschrijft hoe een bepaalde ruimte ingedeeld behoort te worden zodat het beoogde leerdoelstelling optimaal tot uiting kan komen.

In het laatste hoofdstuk zullen enkele praktijkvoorbeelden uit Nederlandse kunstmusea besproken worden om een idee te geven wat er al gebeurt op het gebied van educatieve ruimtes in Nederland. De praktijkvoorbeelden zullen naast de theorie gelegd worden om zo te zien wat effectief kan zijn en wat niet. Er is gekozen om bij de voorbeelden alleen Nederlandse kunstmusea te behandelen. Bij andere soorten musea staat vaker het gehele museum in het teken van educatie, veelal gericht op de doelgroep families en kinderen. Kunstmusea hebben vaker een andere reputatie en doelgroep. Wel zullen er voorbeelden langskomen van andere soorten musea omdat deze wel een grote invloed hebben (gehad) op de educatie in kunstmusea. De aangehaalde voorbeelden zijn vaak of opvallend vernieuwend op het gebied van educatieve ruimtes of juist een voorbeeld van een praktijk die veelal voorkomt. Hiermee wordt geoogd een idee te geven van de stand van zaken in Nederlandse kunstmusea.

Concluderend zullen de theorie en praktijk samen gebracht worden. Er wordt een overzicht gegeven van wat een educatieve ruimte inhoudt gebaseerd op de historie en de huidige praktijk en hoe deze kan functioneren. De praktijk wordt gekoppeld aan de theorie en hieruit wordt gekeken hoe een educatieve ruimte bijdraagt aan het leren in het museum. Het doel van dit onderzoek is licht werpen op het concept educatieve ruimtes en ondersteuning bieden om educatieve ruimtes verder te ontwikkelen.

Voor dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van verschillende bronnen. George Hein met zijn boek *Learning in the Museum* (1998) zal aan de basis staan van het onderzoek over leren in het museum. Ter ondersteuning zijn Falk en Dierking's boeken *The museum experience* (1992), *Learning from museums* (2000) en *The museum experience revisited* (2012) geraadpleegd.

Voor verdieping over hoe er geleerd kan worden is gebruikt: *Situated learning* (1991) met de theorie over 'communities of practice' en *The Participatory Museum* (2010) over hoe het publiek meer geactiveerd kan worden in musea. Als laatste is *In sync. Environmental behavior research and the design of learning spaces* (2009) van Leonie Scott-Weber gebruikt en natuurlijk *Spaces for learning* uit 2015.

Voor de uiteenzetting van de geschiedenis is vooral *Over passie en professie. Een eeuw lang publieksbegeleiding in de Nederlandse musea* (2010) en *Cultuur, koningen en democraten* van Roel Pots gebruikt.

Hoofdstuk 1: Historisch overzicht van educatieve ruimtes.

‘De musea legitimeren hun bestaan door hun publiekstaken: hun verzamelingen krijgen pas werkelijk zin als men er, op welke wijze dan ook, kennis van kan nemen.’

Oud-minister Elco Brinkman²⁰

Jaren 1950 tot 1965: de eerste creatieve werkplaatsen worden geopend

In 1947 werd de eerste educatieve ruimte in een museum geopend. Zulke ruimtes werden toentertijd creatieve werkplaatsen genoemd en stonden vooral in het teken van creativiteits- en ambachtscursussen. In samenwerking met het Nutsseminarium kwam er een speciale ruimte in het Stedelijk Museum Amsterdam waar elke woensdag- en zaterdagmiddag kinderen konden komen schilderen.²¹ Hoewel andere musea pas een decennium later volgden, werd er in de jaren '50 al veel geschreven over dergelijke praktijken. Na de Tweede Wereldoorlog wilde de regering nieuwe idealen nastreven en educatie werd gezien als een middel om dit te bereiken: *“Mensen, en dan vooral jonge mensen, dienen in gelegenheid gesteld te worden zich harmonisch te ontplooien en al hun individuele vermogens volledig te ontwikkelen”*.²²

De musea en het onderwijs zagen hier in een gezamenlijke rol weggelegd. Educatieve diensten werden opgericht en er werd gezocht naar mogelijkheden om een nieuw publiek aan te trekken en de manier om deze te begeleiden. In 1952 brengt het Ministerie van Onderwijs het rapport van de ‘Commissie ter bevordering van het museumbezoek’ uit waar zelfwerkzaamheid wordt genoemd als één van de mogelijkheden hoe er omgegaan kan worden met de bezoekers.²³

In deze kwestie werd, zoals bij veel andere branches in deze tijd, gekeken naar Amerikaanse voorbeelden. In Amerika lag de nadruk bij musea meer op het publiek dan op verzamelingen. Dit uitte zich in speciale begeleiding zoals de vrije creatieve expressie stimuleren en ‘Storytelling’, zoals de Amerikanen het noemden: het verhaal rondom objecten interactief vertellen.²⁴ Musea in Amerika hadden al vanaf de jaren '20 en '30 speciale ‘Studioclasses’ waarin kinderen, maar ook volwassenen, cursussen konden volgen in kunsttechnieken. Het idee was dat receptieve kunstbeleving krachtiger kan worden in combinatie met actieve kunstbeleving. Bezoekers zouden beter gaan kijken naar kunst als ze ook actief met de kunst of een kunsttechniek aan de slag konden. Ook in Nederland werd deze

²⁰ Staten Generaal, *Handelingen II, 1984-1985, nr. 2,4,7.*

²¹ Cato Cramer, ‘Creatief werk als educatieve taak. Individuele ontplooiing of ontwikkelen van kritisch vermogen’, in: *Museumvisie*, september 1980, nr. 3 jrg 4., pp. 83 / Petra Clarijs, ‘De kinderwerkplaats in het stedelijk museum te Amsterdam’, in: *Bulletin Knob*, 1954, pp. 218-219.

²² Rapport Kunstzinnige Vorming 1961

²³ R. Pots, *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*, Nijmegen 2002, p. 284.

²⁴ Agnes Grondman, Melissa de Vreede, Karin Laarakker en Odette Reydon, *Over passie en professie. Een eeuw publieksbegeleiding in de Nederlandse musea*, Utrecht 2010, pp. 74-75.

opvatting steeds vaker gehoord. In een onderzoek naar de kunstzinnige vorming van basisschoolkinderen in opdracht van de regering uit 1961 werd gesteld dat: *“De ontwikkeling van creatieve vermogens dus van grote betekenis is voor de harmonische ontplooiing van de jonge mens, die ontwikkeling is niet minder belangrijk om de kunst van het verleden en heden beter te begrijpen en te genieten.”*²⁵

Naar aanleiding van dit rapport werden er in de jaren '60 in veel gemeenten consultants Kunstzinnige Vorming aangesteld die ervoor moesten zorgen dat de handarbeidscholen in moderne creativiteitscentra zich ontwikkelden.²⁶ Ook in musea kwam deze omslag. Zo werd in 1960 in het Stedelijk Museum Schiedam, vervolgens in 1962 in het Gemeentemuseum Den Haag en een jaar later in de Lakenhal Leiden een creatieve werkplaats geopend. Daarna volgden er meer. Bij de oprichting speelden de nutsworkplaatsen een grote rol. Dit zijn werkplaatsen opgericht door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, die als doelstelling hebben het welzijn, in de ruimste zin, van individu en gemeenschap te bevorderen. De werkplaatsen in musea stonden hierdoor vooral in het teken van creativiteit als doel. De nadruk lag op het actief bezig zijn, de collectie van het museum had een zeer geringe tot geen rol bij de meeste activiteiten.

Bij sommige musea werd er juist gezocht naar een connectie met het museum zelf. Zij begonnen juist workshops in te zetten als een middel om de collectie beter te begrijpen. Door de bezoeker zelf actief aan de slag te laten gaan met bepaalde aspecten van de collectie, zoals thema of vorm, zou men deze meer tot zich kunnen nemen en daardoor begrijpen. Deze zelfwerkzaamheid van de bezoeker werd ingezet als vervangende of aanvullende publieksbegeleiding op bijvoorbeeld de tekstbordjes of rondleidingen. Het ging hierbij vooral om technische aspecten van kunstwerken waarbij bezoekers de mogelijkheid kregen een bepaalde techniek uit te proberen of om formele aspecten waarbij de basiselementen van kunstwerken zoals compositie en lijn werden uiteengezet.²⁷

In de jaren '60 kwam hier nog een doelstelling bij, namelijk bewustwording. Niet alleen het individuele kunstwerk of de techniek kreeg de aandacht, men probeerde de bezoeker bewust te maken van de invloed van allerlei beeldmateriaal in het algemeen. Denk hierbij aan de reclamebeelden of platenhoezen. De kunstwerken werden in dienst gesteld van een overkoepelend thema zoals onderdelen vanuit de beeldende kunst maar ook de opkomende massamedia, mode, reclame enzovoort. Dit wordt de thematische benadering genoemd. Deze ontwikkeling toont de veranderde idealen in de jaren '60 ten opzichte van de jaren '50. De creatieve ontplooiing van het individu was niet langer het centrale doel maar juist bewustwording, maatschappelijk engagement en het ontwikkelen van kritisch vermogen. De workshops en cursussen kregen hierdoor, net zoals de

²⁵ Cramer 1980 (zie noot 20).

²⁶ Pots 2002, (zie noot 22), p. 284.

²⁷ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), p. 200.

tentoonstellingen toentertijd, een bredere betekenis die vaak losstond van het individuele kunstwerk of van de kunstgeschiedenis.

Jaren 1965 tot 1985, museumeducatie op zijn hoogtepunt: Kunst als middel

In de jaren '70 is de basis gelegd voor de huidige situatie op het gebied van onderwijs, overheid en musea. Dit begon in 1965 toen de musea niet langer vielen onder het Ministerie van Onderwijs, maar naar het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk verplaatste. De gevolgen hiervan werden duidelijk in de discussienota Kunstbeleid uit 1972.²⁸ Onder invloed van minister P.J. Engels werd het kunstbeleid onderdeel van het welzijnsbeleid, want zo stelde hij: *“Kunstbeleid staat niet in dienst van de kunst maar van de samenleving. Kunstbeleid kan niet anders zijn dan onderdeel van het welzijnsbeleid.”*²⁹ Het was voor het eerst dat de overheid een beleid maakte waarin niet langer de kunst zelf centraal stond maar vooral wat de overheid met kunst wilde bereiken. Kunst kon niet bestaan omwille de kunst zelf, maar werd een middel om welzijn te bevorderen.³⁰ Voor de musea kwam er een aparte nota die hun taak en hun positie in deze nieuwe situatie verduidelijkte. In de sectornota *Naar een nieuw Museumbeleid* werd de definitie van musea aangepast: *“Een museum is een permanente instelling, in dienst van de gemeenschap en haar ontwikkeling, toegankelijk voor het publiek, niet gericht op het maken van winst, die de materiële getuigenissen van de mens en zijn omgeving verwerft, behoudt, wetenschappelijk onderzoekt, presenteert en hierover informeert voor doeleinden van studie, educatie en genoegens.”*³¹ Musea mochten niet langer zelfstandig opereren, ze moesten voldoen aan de voorwaarden vanuit de overheid. Opvallend was vooral de grote aandacht voor het publiek.

De regering erkende hiermee de educatieve functie van musea en hierdoor konden de educatieve afdelingen groeien.³² Het onderwijs ging in deze tijd zich steeds meer richten op de individuele kwaliteiten van kinderen in plaats van algemene klassikale kennisoverdracht. Onder invloed van deze ontwikkelingen werden ook de educatieve activiteiten in musea steeds interactiever. Daarnaast werd het museum door het toegenomen toerisme in de jaren '70 een plek om een dagje uit te zijn. Dit zorgde voor een debat over creatieve activiteiten in musea. Veel musea vonden dit onnodig en wilden zich richten op hun collectie. Desondanks openden steeds meer musea workshopruimtes.³³ Deze werkplaatsen waren grotendeels gericht op kinderen. In het Gemeentemuseum Den Haag opende zelfs een speciale kindertentoonstelling waarin het museum in

²⁸ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), pp. 143-147.

²⁹ P.J. Engels, Discussienota kunstbeleid 1972

³⁰ Pots 2002, (zie noot 22), pp. 305-306.

³¹ Naar een nieuw museumbeleid, 1976

³² Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), pp. 154-156.

³³ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), p. 194

samenwerking met de gemeentelijke educatieve dienst werkte vanuit methoden en ideeën van het onderwijs. De kindertentoonstelling *Toen ik jullie leeftijd had...* in 1980, ging over de kinderen uit de jaren 1930, de grootouders van toen. Net zoals in het onderwijs was er niet langer sprake van een passieve kennisoverdracht. Aan de hand van het rijke meisje Pop en de arbeiderszoon Hein kon men zien hoe er vroeger werd geleefd. Kinderen konden dit ervaren door spelletjes, bijvoorbeeld een electrospelletje waarin duidelijk werd welke vervoersmiddelen er waren, hoe lang het reizen duurde en wat reizen kostte. Ook was er de mogelijkheid om te winkelen in een speciaal ingericht kruidenierswinkeltje.³⁴

Veel musea experimenteerden in deze tijd met verschillende vormen van educatie. Zo was het Stedelijk Museum Schiedam bezig met een interessant experiment. Om het publiek ontvankelijk te maken voor beeldende kunst, zette ze zogenaamde “losmaaktechnieken” uit de psychologie. Het idee was dat het publiek op een gevoelsmatige manier naar beeldende kunst gaat kijken. Hiervoor werden drie ruimtes ingericht. In de eerste ruimte bevond zich een groot zacht kussen. Het publiek kreeg hier ontspanningsoefeningen. In de tweede ruimte bevonden zich allerlei pluchen voorwerpen en waren de muren en vloer zacht en veerkrachtig. Men moest hier met de ogen dicht zachtheid ervaren. In de laatste ruimte bevonden zich verschillende soorten materialen, ieder voorwerp moest zijn eigen karakter voorstellen. Zo konden harde materialen boos zijn. Tijdens de creatieve workshops werd muziek gedraaid van de popgroep Focus.³⁵ Na deze ruimtes heeft het publiek kunst ervaren met al hun zintuigen. Deze benadering werd in de tijd zowel met scepsis als met bewondering gade geslagen.³⁶

Educatie werd belangrijker in musea, dit uitte zich in steeds meer educatieve werkplaatsen. Bezoekende groepen konden na of voor de rondleiding nog creatief aan de slag. Deze afwisseling van werkvormen werd geprezen en aanbevolen door educatieve medewerkers. Wel was de eis dat de werkplaatsen gekoppeld moesten zijn aan de collectie of tentoonstelling. Niet langer werden de ruimtes ingezet als creatieve werkplaatsen waar vooral ambacht werd onderwezen; het publiek moest iets leren over de collectie en de kunst. Deze opvatting was wijdverspreid.³⁷

In 1980 kwam er een onderzoek uit van het Kohnstamm Instituut over de opvattingen van het educatieve werk in musea.³⁸ Alle ontwikkelingen van het afgelopen decennium kwamen erin voor. Er stond onder andere een indeling in van opvattingen over bepaalde publieksbenaderingen.³⁹

³⁴ Erik Habold, ‘Toen ik jullie leeftijd had. Nieuwe aanpak bij unieke kindertentoonstelling’, in: *Museumvisie* 1980, nr 3, pp.78-82.

³⁵ Ger van Wengen, *Educatief werk in Musea*, 1975 Groningen, pp. 75-76.

³⁶ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), p. 195.

³⁷ Wengen 1975 (zie noot 34), pp. 28-29.

³⁸ Bert Holman, *Opvattingen over het educatieve werk van musea – analyse van een twintigtal interviews-*, Amsterdam 1980.

³⁹ Holman 1980 (zie noot 37), p. 20.

Uit het onderzoek bleek dat elk geïnterviewd museum, ongeacht visie op het publiek, het belang zag in het activeren van het publiek door activiteiten aan te bieden. Activiteiten voor bezoekers werden gemeengoed in musea.

1985 tot 1995: marktgericht en cultuurparticipatie

In 1985 kwam de nota Museumbeleid uit. Deze nota zorgde voor een stop in de groei van de educatieve diensten van de musea.⁴⁰ In tegenstelling tot de bloeiende economie uit de jaren '70, was er in de jaren '80 noodzaak voor bezuiniging en veel overheidssubsidies vielen weg.⁴¹ De musea moesten educatie op een andere manier bekostigen. Anders dan in de jaren '70 was het doel niet langer het brede publiek maar moesten musea zich van de overheid richten op kwaliteit en verscheidenheid. *'Niet langer gaat het om het brede publiek maar om een hoogwaardig aanbod waarbij kwaliteit en verscheidenheid de kernbegrippen zijn. Kunst en musea hebben een economische functie en zijn van belang voor het imago van Nederland in het buitenland.'*⁴²

In de jaren 90 verschoof de aandacht weer, ditmaal terug naar cultuurparticipatie. Er moest vooral gericht worden op mensen die niet of nauwelijks in musea kwamen.⁴³ Door deze hernieuwde aandacht voor spreiding en participatie lijkt het beleid van de jaren '90 op papier op een combinatie van de no-nonsense aanpak uit de jaren '80 en welzijnsidealisme van de jaren '70.⁴⁴ Toch bleek het in de praktijk anders te werken. Educatie en participatie leken vooral ingezet te worden ten dienste van de markt. Het aantrekken van nieuwe doelgroepen werd door veel musea ook meer ingezet als een middel om de eigen markt te vergroten.⁴⁵

Deze verandering zorgde ervoor dat educatieve diensten vaak samen werden gebracht met de afdeling communicatie en publieksbereik. Publieksbegeleiding werd een marketingtool om doelgroepen aan te trekken.⁴⁶ Tentoonstellingen werden interactiever ingericht met activiteiten die zich vooral richtten op de ervaring, de educatieve ruimtes werden overbodig en verdwenen. De audiotour deed zijn intrede. Filmpjes werden ingezet om het publiek te informeren en te activeren. Door naar het buitenland te kijken, kwam er interesse in de praktijk van 'Hands-on' en 'discovery-rooms'.⁴⁷ Dit zijn activiteiten die in het teken staan van activeren en experimenteren. Een voorbeeld

⁴⁰ Nota museumbeleid 1985

⁴¹ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), pp.232-234.

⁴² Elco Brinkman, *Nota Museumbeleid*, 1985, p. 7.

⁴³ Kiezen voor kwaliteit nota 1990

⁴⁴ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), pp. 234-235.

⁴⁵ Rianne Brouwers, 'Van speurtocht tot kinderkunsthall. Kindereducatie in Rotterdam', in: *Museumvisie* 1999 nr, 1, 23^{ste} jaargang maart 1999/1, p. 11.

⁴⁶ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), p.257.

⁴⁷ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), p. 261.

is het natuurhistorische Drents Museum waar men allerlei activiteiten aanbood variërend van bomen omhakken, pijl en boog schieten en zelfs echte konijnen villen.⁴⁸

In deze tijd kwam ook steeds meer het besef dat musea moesten concurreren met pretparken.

“Beleven” en “ervaren” werden in de jaren ‘90 de sleutelwoorden. Dit zorgde ervoor dat het gehele museum werd ingericht rondom deze kernbegrippen. In deze jaren weerlegde de nadruk van educatie zich van “creatief bezig zijn” met kunst naar “rollenspel” en “beleven”. Hoewel rollenspel al eerder in musea werd ingezet, gebeurde dit nu grootschalig. Zo openende het Archeon in 1994 zijn deuren waar men in een nagebouwd Colosseum gladiatorgevechten kan zien.⁴⁹

Eind jaren ‘80 wordt het eerste kindermuseum opgericht: Tropenmuseum Junior.

Verskillende werkvormen werden gebruikt om de kinderen te enthousiasmeren over het museum zoals de mogelijkheid om mee te doen in kleine toneelstukjes, filmpjes en spelletjes. Ook in andere musea kwamen steeds meer ruimtes speciaal ingericht voor kinderen. Bekende voorbeelden hiervan zijn het Reispaleis uit 1994 en Professor Plons uit 1991⁵⁰ maar ook in o.a. Centraal Museum Utrecht, Museum Breda⁵¹ en het Natuurmuseum Groningen ontstaan speciale kinderruimtes bij herinrichtingen.⁵² Deze ruimtes zijn niet langer gericht op het maken, zoals het de eerste creatieve werkplaatsen, maar boden een verscheidenheid aan werkvormen gericht op het leren. Dit kan een gevolg zijn van de verschillende experimenten in de jaren ‘70 waarbij actief leren op diverse manieren is uitgewerkt. Zo waren er in het Reispaleis nog weinig activiteiten gericht op het maken. Het Reispaleis bestond uit een open ruimte waar picknick tafels, een bouwschutting, reclamezuilen en een fiets te zien waren. Aan de zijkanten van de ruimte waren er verschillende gebouwen in het thema van allerlei nationaliteiten te vinden zoals een islamitische slager en een Hollandse groenteboer. Ook waren er geluiden te horen van vogels en af en toe een tram die langsrijdt, net alsof het een echte stad betrof. Ondanks dat de ruimte duidelijk nep was, was de suggestie voor kinderen genoeg om aan de slag te gaan. Er waren figuranten om een praatje mee aan te knopen en er waren verschillende filmpjes te zien en interactieve videospelletjes om te spelen. De ruimte was verdeeld in vier bestemmingen ingericht in bepaalde etnische stijl; Turkije/Marokko, Indonesië, Nederland en Suriname/Curaçao. In elke ruimte waren specifieke voorwerpen van deze gebieden te vinden. De kinderen konden zich door de verschillende ruimtes verplaatsen en zo spelenderwijs leren

⁴⁸ Harry Ganzeboom en Folkert Haanstra, *Museum en publiek*, 1989, pp. 48-49.

⁴⁹ Wengen 1975 (zie noot 34), p. 29.

⁵⁰ Het Reispaleis was onderdeel van het Wereldmuseum Rotterdam en is na jaren verdwenen uit het museum te zijn weer hernieuwd vanaf 2019. Professor Plons is onderdeel van het Maritiem Museum en is nog steeds te bezoeken.

⁵¹ Per 1/1/2017 Stedelijk Museum Breda

⁵² Grondman e.a. 2010 (zie noot 23), pp. 270-271.

over de verschillende culturen in Rotterdam.⁵³ In 2008 werd het reispaleis gesloten maar momenteel wordt het Wereldmuseum verbouwd om in 2019 weer een aparte kinderafdeling te openen.

1995 tot nu: 'meer en ander publiek voor cultuur'⁵⁴

In 1994 komt Onderwijs en Kunst weer onder één ministerie. Vanuit de nieuwe situatie tussen onderwijs en cultuur worden er drie doelen geformuleerd: cultuur moet een vast onderdeel worden in de onderwijsprogramma's; scholen moeten zich richten op de culturele achtergrond en de interesses van de leerlingen en er moet bij zowel het onderwijs als bij het culturele veld een oriëntatie komen op de eigen culturele omgeving.

Deze veranderingen hebben drie belangrijke ontwikkelingen in gang gezet. Ten eerste gaan musea intensief samenwerken met het onderwijs. Scholen en musea zoeken elkaar steeds meer op en ontwikkelen in samenwerking educatieve programma's die deels op school plaatsvinden en deels in het museum.⁵⁵ Er is steeds meer ruimte voor onderzoek naar museumeducatie. Ten slotte ontstaan weer vaker ateliers in musea. Deze lijken grotendeels op de vroegere creatieve werkplaatsen. Deze veranderingen begonnen met Actieplan Cultuurbereik in 2001⁵⁶ en momenteel is er de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit bedoeld om scholen te stimuleren een vraaggerichte cultuureducatie op te zetten en samenwerking tussen culturele aanbieders en scholen te stimuleren.⁵⁷

Musea hebben door deze subsidieregelingen meer ruimte en tijd gekregen om hun werkzaamheden te legitimeren met onderzoek. Zo wordt er steeds meer gewerkt met uit het buitenland afkomstige educatieve theorieën op het gebied van museumeducatie en is er ook steeds meer ruimte voor onderzoek door musea zelf. De bekendste en meest gebruikte theorie is *Learning in the museum* van George E. Hein, maar ook de leerstijlen van pedagoog David Kolb en het contextuele model van onderzoekers in museumeducatie, John Falk en Lynn Dierking, worden nog steeds ingezet. Deze theorieën worden in het volgende hoofdstuk besproken.

De onderzoeken benadrukken allemaal het belang van "doen" bij het leren. Dit heeft ervoor gezorgd dat het maken in musea, en dus de educatieve ruimtes, weer terug zijn van weggeweest.

⁵³ Fred Wartna, 'Het Reispaleis op weg naar een nieuwe wereld', in: *Museumvisie* nr. 1, 23^{ste} jaargang, maart 1999/1, pp. 16-19.

⁵⁴ Rick van der Ploeg, *Cultuur als confrontatie*, 1999.

⁵⁵ Een voorbeeld is het samenwerkingsverband "Osse Kunstinstellingen Voor het Onderwijs" dat in 1996/1997 werd opgericht. De culturele instellingen van Oss maakten samen met de scholen een kunstmenu die de scholen konden afnemen. : Ester Mora, *Kunsteducatie in Oss. Een onderzoek naar het samenwerkingsverband van de Osse Kunstinstellingen Voor het Onderwijs (OKVO)*, 2002, pp. 10-13.

⁵⁶ Actieplan Cultuurbereik 2001-2004, actieplan cultuurbereik, 2004-2008, Cultuur en School 1996-2010, Cultuureducatie met Kwaliteit 2012-2016

⁵⁷ CMK 2016-2020

Tegenwoordig staan ze vaker bekend als ateliers en labs en worden er vooral creatieve activiteiten aangeboden die gekoppeld zijn aan de collectie of tentoonstelling.⁵⁸

Conclusie

In dit hoofdstuk is de geschiedenis van educatieve ruimtes uiteengezet. Hierin is te zien dat hoe er over educatieve ruimtes werd en wordt gedacht en wat een educatieve ruimte inhoudt. Er is vanaf de jaren '70 een bepaalde tendens te zien betreffende educatieve ruimtes; de activiteiten die aangeboden worden in educatieve ruimtes moeten een verbintenis hebben met de collectie en/of tentoonstelling. Zo heeft de educatieve ruimte meerwaarde voor het museumbezoek. Vanaf de jaren '70 wordt er volop geëxperimenteerd met diverse werkvormen waarbij interactie en interactief de sleutelwoorden zijn. Hierom is er gekozen voor de volgende definitie in dit onderzoek:

Met een educatieve ruimte wordt een ruimte in een kunstinstelling bedoeld die specifiek is ingericht om bezoekers op een interactieve en/of creatieve manier kennis te laten maken met de tentoonstellingen en/of collectie. Dit kan een aparte ruimte zijn in het gebouw maar ook een ruimte in de tentoonstelling die hiervoor is ingericht. De doelstellingen van deze ruimte zijn als volgt: het aanbieden van (creatieve) activiteiten gekoppeld aan de collectie en/of tentoonstelling; het leren van bezoekers stimuleren door middel van deze activiteiten; en participeren stimuleren om zo sociale ontmoetingen van de bezoekers te bewerkstelligen.

⁵⁸ Grondman e.a. 2010 (zie noot 23, pp. 350-354).

Hoofdstuk 2: Leren in musea

“The environment in which we construct new knowledge has an impact on what and how we learn.”⁵⁹

Onderzoek heeft meermaals aangetoond dat de activiteit leren niet los gezien kan worden van de ruimte waarin het plaatsvindt. Vooral bij kinderen blijkt dat zij geen onderscheid maken tussen de lesstof en de aspecten van hun omgeving zoals licht, geluid en inrichting. Kinderen gebruiken alle elementen in een ruimte als hulpmiddelen om te leren. Zij proberen dan ook alles van de omgeving samen te brengen om van te leren, in plaats van de afzonderlijke elementen.⁶⁰ De invloed van ruimte moet daarom ook niet onderschat worden.

Musea zijn organisaties met een educatieve rol. Deze rol wordt niet alleen opgelegd vanuit de regering, ook musea zelf erkennen deze functie. Eén van de redenen dat men een museum bezoekt is dan ook om iets nieuws te leren of een nieuwe ervaring op te doen.⁶¹ Omdat leren in het museum anders is dan bij een school, moeten musea nadenken over hoe zij het leren optimaal kunnen faciliteren. In dit hoofdstuk worden verschillende theorieën over leren in het museum en de koppeling met ruimte uiteengezet, deze worden later gekoppeld aan praktische indeling van de ruimte en voorbeelden uit Nederlandse musea.

Leren in het museum

De bekendste en meest gebruikte theorie over leren in het museum is het constructivisme van George Hein, dat hij beschrijft in zijn boek *Learning in the museum* uit 1998. Hein beargumenteert in zijn boek dat men het beste leert wanneer kennis actief wordt geconstrueerd door de bezoeker zelf.⁶² Dit houdt in dat kennis louter bestaat in het hoofd van de leerling en dus geheel afhankelijk is van deze. Dit idee is gebaseerd op de ideeën van filosoof George Berkeley (Kilkenny, 12 maart 1685 – Oxford, 14 januari 1753). Hij beargumenteerde dat het geluid van een vallende boom niet bestaat als er niemand is om het te horen. Volgens de constructivistische leertheorie van Hein ligt ook het opdoen van kennis geheel bij de leerling zelf. Deze theorie is ontwikkeld door filosoof, psycholoog en pedagoog John Dewey (Burlington, 1859 – New York, 1952). Het idee is dat men leert door een complex schema in een mentale databank. Nieuwe kennis wordt hierbij gekoppeld aan oude kennis. Alleen de leerling is in staat dit te vormen. Voor iedere leerling is dit een ander proces. De docent heeft daarom als taak dit proces op gang te brengen en te ondersteunen en is niet langer het

⁵⁹ Spaces for Learning Partners 2015 (zie noot 18), 5.

⁶⁰ Rosie Marcus, Dr. Catherine Burke en David Dobel-Ober, *Creative Spaces: Children as co-researchers in the design of museum and gallery learning*, 2009.

⁶¹ Marilyn Hood, *Staying away*, Washington 1983, p 51.

⁶² Hein 1998 (zie noot 4), pp. 34-36.

hoofdfiguur in het proces. Deze ideeën hangen samen met de ontwikkeling van de jaren '70 en '80 waarin het activeren van de leerling, of in dit geval de bezoeker, als essentieel onderdeel van het leren wordt gezien.

Volgens Hein is het constructivisme de beste manier om te leren in musea omdat men leert door te ervaren. Bezoekers doen kennis op vanuit hun eigen geschiedenis en denkbeelden en bezoekers vormen zelf de kennis door actief op zoek te gaan naar ervaringen die daaraan gekoppeld kunnen worden. Om dit te bereiken zijn er volgens Hein enkele voorwaarden nodig. Het belangrijkste is om de bezoeker keuzemogelijkheden te geven. Deze keuzemogelijkheden zijn nauw verbonden met de fysieke ruimte. Hein noemt bijvoorbeeld de vrijheid om zelf rond te kunnen lopen, het comfort van de ruimte, en het gevoel van competentie en controle.⁶³ Zo is aangetoond dat mensen niet graag met hun rug naar een grote open ruimte staan. Toch zijn in musea de zalen vaak groot en open. Dit kan het leren in de weg staan.

Het aanbieden van kleinere ruimtes kan hiervoor de oplossing zijn. Onderzoekers Meyer en Land hebben onderzoek gedaan naar de invloed van fysieke en psychologische drempels en grenzen bij het leren.⁶⁴ Juist door zelf de keuze te maken om over een drempel of grens te stappen, al dan niet fysiek, zorgt ervoor dat men open staat om te gaan leren. Een bepaalde tentoonstelling of educatieve ruimte binnenstappen zorgt er dus voor dat de bezoeker betrokken raakt bij de leeractiviteit. Kleinere ruimtes zorgen ervoor dat de bezoeker duidelijker de keuze kan maken om al dan niet te participeren omdat het duidelijk is wat er wordt aangeboden.

De twee oprichters van het *Institute for Learning Innovation* in Annapolis, Maryland, John Falk en Lynn Dierking hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar de redenen om het museum te bezoeken en het gedrag van bezoekers in musea. Zij hebben het museumbezoek opgedeeld in een versimpeld model (zie figuur 1). In het model hangen allerlei contexten onderling samen. De fysieke ruimte is hierbij een context die samenhangt met zowel de persoonlijke context als de sociale context.



figuur 1: Conceptuele model van Falk en Dierking.

⁶³ Hein 1998 (zie noot 4), p. 158.

⁶⁴ Meyer, Jan en Jay Land, *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, New York 2006.

De fysieke context gaat niet alleen over de routing en hoe objecten tentoongesteld worden, maar door de koppeling met de sociale en persoonlijke context, juist specifiek over hoe de bezoekers zich verplaatsen en gedragen in de ruimte. Een bezoeker verplaatst zich niet passief door de ruimte. Niet alle teksten worden gelezen en niet alle kunstwerken worden bekeken. Bezoekers zijn geneigd om juist naar informatie te zoeken die voldoen aan hun verwachtingen en alleen hun eigen vragen beantwoordt.⁶⁵ Vanuit de eigen ervaring, interesses, verwachtingen en kennis verplaatsen de bezoekers zich door de ruimte. Hein heeft eenzelfde conclusie en benadrukt dat hierom veel keuzemogelijkheden moeten zijn in de vorm van verschillende activiteiten of manieren om kennis tot zich te nemen.

Situated learning en The Participatory Museum

In het model van Falk en Dierking is ook de sociale context te zien. Bij het leren in het museum is deze context essentieel. Hein ziet interactie als een van de manieren om de bezoeker betrokken te laten raken. Hij doelt hiermee op zowel interactie met een bepaalde activiteit als interactie met andere personen. David Uzzell, onderzoeker in omgevingspsychologie, heeft in 1992 aangetoond dat samen leren en samenwerken leidt tot beter leren.⁶⁶ Het beter leren betekent hierin dat men meer leert en dat dat wat men leert gevarieerder is. Door bijvoorbeeld samen een opdracht te doen, wordt de opdracht bekeken vanuit verschillende standpunten die dus samen kunnen leiden tot de beste oplossing. Samen leren is iets wat goed ingezet kan worden door musea. Slechts 5 tot 20 procent van de bezoekers gaan naar het museum in hun eentje.⁶⁷ Vaker wordt het museum in tweetallen of groepen bezocht.

Jean Lave, professor in educatie en Etienne Wenger, onderzoeker van het Institute Research on Learning hebben uitgebreider onderzoek gedaan naar het samen leren. In hun boek *Situated Learning* zetten zij de geschiedenis van samen leren uiteen. Zo beginnen ze bij het meester-leerling systeem van de middeleeuwen en eindigen bij de huidige onderwijssituatie. Zij noemen deze manier van samen leren 'communities of practice', beter bekend als COP. Zij stellen dat men in een gemeenschap van elkaar leert door samen te participeren in een activiteit of zelfs alleen maar mee te doen of er te zijn in die gemeenschap.⁶⁸ Belangrijk hierbij is het inbrengen, maar ook het nemen en krijgen tijdens het leerproces, kortgezegd het participeren.

⁶⁵ Falk, John Howard en Lynn Diane Dierking, *The Museum Experience*, Washington 1992.

⁶⁶ Uzzell, David, *Inter-generational social influence: Changing environmental competence and performance in children and adults*, Braga 1993, p. 126.

⁶⁷ Hein 1998 (zie noot 4), pp. 70-71.

⁶⁸ Jean Lave and Etienne Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991, p. 87, pp. 94-98.

Lave en Wenger isoleren het lesgeven van het leren. Lesgeven wordt gedaan vanuit een *teaching curriculum*. Een *teaching curriculum* kent limieten. Niet alleen is van tevoren vastgelegd wat er geleerd moet worden, ook is dit vastgelegd door iemand met een docentenrol en wordt het geïnstueerd door iemand met een docentenrol. Het lesgeven wordt dan, bewust, of onbewust, gevormd door de ideeën van de docent over wat, maar ook over hoe er geleerd moet worden. De lerende heeft hierbij vaak een passieve rol, wat ervoor zorgt dat er dus niet volledig geparticipeerd kan worden omdat er alleen wordt genomen en niet wordt ingebracht.

Tegenover de *teaching curriculum* staat het *learning curriculum*. In tegenstelling tot het vorige, staat hier het leren centraal. In het *learning curriculum* worden er vooral mogelijkheden aangeboden om iets leren vanuit het van de lerende zodat deze de controle heeft over zijn eigen leerproces. Volgens Lave en Wenger kan dit soort leren niet geïsoleerd plaatsvinden en speelt zich altijd af in een gemeenschap. Een voorbeeld hiervan is een groep kinderen die elkaar op straat elkaar nieuwe voetbaltrucs leert. Het aan, maar ook van, elkaar leren is dan het belangrijkste aspect in deze activiteit. Deze ideeën over leren hangen grotendeels samen met het constructivisme, met het verschil dat deze theorie zich vooral richt op het belang van het leren binnen een gemeenschap.

Wat is de koppeling tussen samenwerken en ruimte? Het binnenstappen bij een museum zorgt er onbewust al voor dat men deel wordt van een gemeenschap, namelijk het museum. Om deze COP beter te laten werken, is het belangrijk dat er in het museum daadwerkelijk ook mogelijk is om aan te sluiten bij een rol in de gemeenschap. Dit kan dus ook een meer passieve rol betekenen waarbij het museum het *teaching curriculum* heeft vastgelegd en de bezoekers dus de leerlingen zijn. Het kan ook actiever waarbij zowel de bezoekers van elkaar leren als het museum leert van de bezoekers. Deze activiteiten aanbieden binnen een bepaalde ruimte zal het gemeenschapsgevoel moeten versterken.

Museumdirecteur Nina Simon van het Santa Cruz Museum of Art & History heeft onderzoek gedaan naar het participeren in een museum en dit gepubliceerd in het bekende boek *The Participatory Museum*.⁶⁹ In het boek beargumenteert zij waarom musea hun bezoekers meer moeten stimuleren om te participeren. Net zoals Hein ziet zij dat bezoekers denkbeeldige maar ook daadwerkelijk fysieke drempels over moeten om te kunnen participeren. Ook het museum zelf moet participeren en durven te leren van hun bezoekers.⁷⁰ Daarnaast wil maar een klein deel van de bezoekers participeren door te creëren. Een grotere groep participeert liever door te bediscussiëren, organiseren of juist door te observeren.

⁶⁹ Nina Simon, *The participatory museum*, California 2010.

⁷⁰ Simon 2010 (zie noot 68), pp. 6-7.

Om het participeren te stimuleren spreekt zij over ‘social objects’. Dit zijn objecten die de mensen verbinden die het object gebruiken om te creëren, te bediscussiëren enzovoort. Een object is niet zomaar een sociaal object. De meeste sociale objecten zijn persoonlijk, actief, proactief en relationeel. Een object moet dus een bezoeker op een bepaalde manier aanspreken, een actieve rol hebben in de ruimte door juist daadwerkelijk te bewegen of door een onderdeel te zijn van een opdracht, het moet toeschouwers aansporen iets te gaan doen en het moet uitnodigen om er samen iets mee te doen.⁷¹ Sommige objecten hebben dat van nature, maar de meeste objecten hebben meer nodig om tot een social object te worden. Een hond is een goed voorbeeld van een social object. Wanneer de hond uitgelaten wordt, wordt de baas vaak aangesproken door anderen op straat, die eigenlijk via de hond spreken met de baas.

Simon benoemt meerdere manieren om social objects in te zetten. Interessant is vooral dit vaak simpele oplossingen zijn die vooral oproepen tot activeren of reageren. Denk aan het toevoegen van een vraag of een opdracht aan een object of juist een controversieel voorwerp de aandacht geven. Interessant is het voorbeeld om als museum objecten met bezoekers te delen en zelfs tussen bezoekers onderling. Voorbeelden zijn *learning kits* met reproducties waarmee bezoekers, al dan niet samen, mee aan de slag kunnen. Zo heeft het Van Abbemuseum in 2017 het “Doe het zelf-archief” opgericht waar men met reproducties aan de slag kon gaan om zelf een tentoonstelling samen te stellen.⁷² Een ruimte op een bepaalde manier inrichten, ondersteunt het doel van de social objects.

Conclusie

In dit hoofdstuk zijn er verschillende theorieën over hoe er (het beste) geleerd kan worden in een museum. Als we deze theorieën naast elkaar leggen, komen we op twee punten uit die volgens de besproken onderzoekers het belangrijkste zijn bij het leren in de koppeling met ruimte.

Bij Hein en Falk en Dierking staat het maken van eigen keuzes bij de bezoeker voorop. Er wordt aangegeven dat men zo het meest leert omdat deze er ervaringen kan koppelen aan de eigen kennis en dat men zo ook het meest gemotiveerd is en het meest open staat om te leren. Deze theorie wordt versterkt door Lave en Wenger die duidelijk een voorkeur hebben voor de *learning curriculum* waarin hetgeen dat wordt geleerd komt vanuit de controle en interesse van de lerende. Wel benadrukken ze, net zoals Nina Simon, dat participeren hierin onmisbaar is. Dit participeren kan in samenwerking met het museum, met andere bezoekers maar ook met objecten.

De ruimte werkt volgens beide theorieën ondersteunend. Door het binnenstappen van een ruimte wordt kiest men vanuit de eigen beleving om mee te doen en wordt men daarnaast lid van de gemeenschap.

⁷¹ Simon 2010 (zie noot 68), pp. 129-132.

⁷² <https://vanabbemuseum.nl/programma/programma/doe-het-zelf-archief/>

Hoofdstuk 3: Inrichting van educatieve ruimtes

'We can facilitate deeper and richer learning when we design spaces with learning in mind'.⁷³

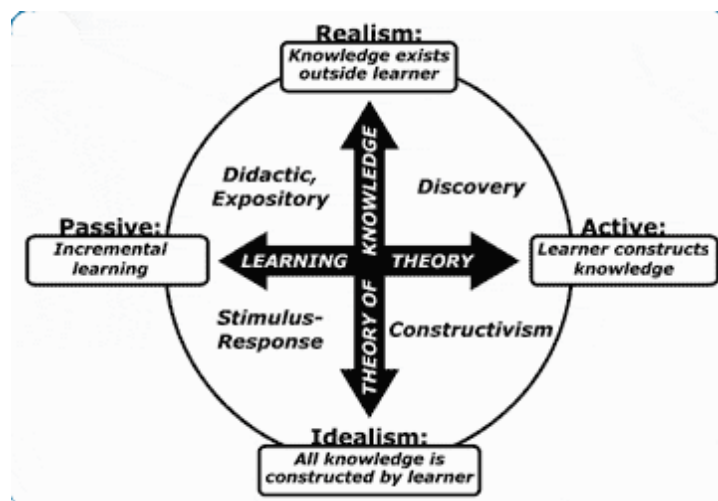
In het vorige hoofdstuk is bekeken hoe leren tegenwoordig wordt gezien als het opdoen van ervaringen die gekoppeld kunnen worden aan eerdere ervaringen. Om dit te stimuleren moeten de ruimtes waarin geleerd wordt, de zintuigen activeren zodat er nieuwe ervaringen opgedaan kunnen worden. Ook moeten de bezoekers de mogelijkheid krijgen om zelf de keuze te maken om mee te gaan doen. Dit kan gebeuren door de bezoeker te ondersteunen bij het overstappen van een, al dan niet fysieke, drempel.

Er is ook gekeken naar de voordelen van samenwerken en participeren. De meeste museumbezoekers bezoeken het museum in tweetallen of meer. Participeren kan gestimuleerd worden door gemeenschappen binnen het museum te vormen en/of social object in te zetten. Hierbij kan een educatieve ruimte ondersteunend werken.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de praktische kant van de educatieve ruimte; hoe kan de ruimte ingericht worden om eerdergenoemde zaken tot stand te laten komen zodat leren optimaal kan plaatsvinden?

Praktische indeling van de ruimte

Volgens het constructivisme behoort een ruimte om te leren uitnodigend en stimulerend zijn. Hein heeft de verschillende ideeën over kennis en leren samengebracht in een model met vier domeinen (zie figuur 2). De vier domeinen corresponderen alle met een bepaalde educatieve theorie en hoe deze in de praktijk functioneert in musea (zie tabel 1).



Figuur 2: Model van educatieve theorieën van George Hein

⁷³ Nancy Van Note Chism, docent Indiana University-Purdue University Indianapolis and Indiana University

Didactic expository:	Stimulus-respons
<ul style="list-style-type: none"> - Tentoonstellingen met een duidelijk begin en eind en een voorgenomen volgorde - Didactische componenten (teksten) die vertellen wat er geleerd kan worden van deze tentoonstelling - Een hiërarchische rangorde van simpel tot complex - Schoolprogramma's die het traditionele curriculum volgen (zie boven) - Educatieve programma's met voorgeschreven objecten gekozen om de inhoud om te leren 	<ul style="list-style-type: none"> -Tentoonstellingen met een duidelijk begin en eind en een voorgenomen volgorde met pedagogische ideeën op de achtergrond - Didactische componenten (teksten) die vertellen wat er geleerd kan worden van deze tentoonstelling - Elementen die de juiste keuze benoemen (de juiste flap openen, de knop die zorgt voor groen licht en soortgelijk)
Discovery learning	Constructivisme
<ul style="list-style-type: none"> - Tentoonstellingen die ontdekken stimuleren, door bijvoorbeeld heen en weer te gaan tussen stukken - Een wijd aanbod van actieve leermodellen - Didactische componenten die vragen stellen aan bezoekers om het zelf uit te vinden - Enkele middelen om de vindingen van de bezoekers te beoordelen aan de hand van hetgeen wat de tentoonstelling als waarheid ziet - Schoolprogramma's die activiteiten aanbieden om leerlingen te krijgen bij de goedgekeurde conclusies - Workshops voor volwassenen die richten op het materiaal en het nadenken erover zodat de deelnemers de echte betekenis van het materiaal kunnen uitzoeken 	<ul style="list-style-type: none"> - Verschillende begin- en eindpunten, geen specifiek pad - Een wijd aanbod van actieve leermodellen - Veel verschillende standpunten in de tentoonstelling - Bezoekers kunnen met de objecten en ideeën aan de slag door middel van een verscheidenheid van activiteiten en ervaringen gericht op levenservaring - Zorgt voor materialen en ervaringen die leerlingen toestaat om te experimenteren, te raden en zelf conclusies te trekken

Tabel 1: Overzicht van verschillende leertheoriën en hun uitwerking in musea van Hein.

In het vorige hoofdstuk is besproken dat het constructivisme gezien wordt als meest optimale leertheorie, vooral voor plekken zoals musea. In deze theorie is zowel de kennis als het leren afhankelijk van de lerende zelf. Deze methode houdt in dat de lerende actief moet participeren. In de tabel is daarom ook te lezen dat ruimtes en tentoonstellingen daarom zijn ingericht met het 'Hands-on' principe maar worden de conclusies die de lerende trekken niet getoetst aan een standaard of een vastgestelde waarheid. Het geleerde wordt juist getoetst aan het feit of ze waarde

hebben voor de lerende en of de conclusies een realistisch gevolg zijn van het leerproces. In een constructivistisch museum staat alles in het teken van keuzemogelijkheden voor de bezoeker.

In Engeland is er in 2004 in een samenwerking van diverse culturele instellingen onderzoek gedaan naar de meest optimale inrichting voor ruimtes om te leren in o.a. musea.⁷⁴ In 2015 is er vanuit deze samenwerking een handboek uitgebracht waarin tips worden gegeven om een educatieve ruimte in musea te ontwerpen gebaseerd op 'best practices'.⁷⁵

Hoewel in het boek het constructivisme niet wordt benoemd, is wel duidelijk dat veel van de ideeën gebaseerd zijn op deze leertheorie. Zo zal er gezorgd moet worden voor een plek die ingericht moet kunnen worden voor een zo breed mogelijk publiek, zelfs voor bezoekers met aanvullende behoeftes en ook flexibel behoort te zijn om zich makkelijk aan te passen aan het publiek.⁷⁶

Het boek begint met het opzetten van een planning. Belangrijk hierin zijn de vragen wat het doel is van de ruimte. Verder moet er gedacht worden dat de locatie van de ruimte maar ook het materiaal en de meubels geschikt moet zijn voor de leeftijden en fysieke mogelijkheden van alle bezoekers. Voor het laatste is de ambiance het belangrijkste. Vaak worden dergelijke ruimtes slecht bijgehouden, spullen worden niet opgeruimd en daardoor lijkt het vaak op een rommelige kinderknutselruimte of werken bepaalde materialen zoals video's niet meer naar behoren. Een goed onderhouden ruimte is een fijnere plek om in te verblijven.

Ambiance komt op verschillende manieren tot stand. Zo is temperatuur belangrijk voor de concentratie van mensen. Een te warme ruimte zal zorgen voor meer irritaties en vijandigheid.⁷⁷ Licht heeft ook een grote invloed op de ambiance. Daglicht vanuit het noorden heeft altijd de voorkeur. Indien dit niet mogelijk is, moet dit zo goed mogelijk worden nagebootst. Ook moet er de mogelijkheid zijn om het licht aan te passen aan de tijd van de dag en het weer. Denk er bijvoorbeeld aan dat het ook handig kan zijn om de ruimte helemaal te kunnen verduisteren voor evenementen.

Naast de ambiance is ook locatie van groot belang. Musea moeten het hun bezoekers zo comfortabel mogelijk maken.⁷⁸ Doordat de bezoekers niet hoeven te zoeken naar de educatieve ruimte en er ook niet voor om moeten te lopen, voelen de bezoekers zich fijner. De voorkeur is voor een goed toegankelijke ruimte in de looproute, liefst dicht bij de ingang en/of toiletten. Bezoekers kunnen dan vaak passief kijken naar de activiteiten in de ruimte. Het voordeel hiervan is dat veel mensen eerst de activiteit willen bekijken voordat zij de stap nemen om deel te nemen. Bij de

⁷⁴ . Naar aanleiding hiervan is het samenwerkingsverband *Spaces for Learning* opgericht. Het doel is het delen van goede praktijkvoorbeelden om zo van elkaar te leren.

⁷⁵ Spaces for learning partners, *Spaces for learning: A new handbook for creating learning spaces*, 2015.

⁷⁶ Spaces for learning p. 5

⁷⁷ Graetz and Goliber⁵ summarized research that links lighting to psychological arousal, overheated spaces to hostility, and density with low student achievement. Scott

⁷⁸Onderzoek naar publiekbegeleiding belgie

Kunsthall Rotterdam wordt er regelmatig aan het eind van een tentoonstelling een creatieve ruimte ingericht. In tegenstelling tot de gewoonlijke creatieve ruimte, trekt deze ruimte, volgens de publieksmedewerkers, veel meer bezoekers.

De meest ideale maat is 85 vierkante meter. Dit geeft ruimte voor 30 schoolkinderen met drie begeleiders. In veel musea is er niet veel keuze voor de ruimte, dan is praktische en slimme indeling van groot belang. Denk hierbij ook aan de berging van de spullen. Er is niet zoiets als teveel bergruimte maar vaak is de ruimte beperkt. Er zijn veel slimme opbergmogelijkheden die onderzocht kunnen worden.

Let er bij de meubels op dat ze licht, duurzaam en op te stapelen zijn om ruimte te besparen. Stoelen hebben de voorkeur boven krukken omdat deze meer comfortabel zijn. Voor tafels is het fijn als deze in hoogte verstelbaar zijn en makkelijk schoon te maken. Zo kan er bijvoorbeeld goedkope (gekleurde) folie over de tafels gelegd worden, ter gemak maar ook om een bepaalde sfeer op te roepen.

Praktische zaken zoals een vloer die nat kan worden, kijken naar de juiste akoestiek en de ventilatie van de ruimte zijn ook zaken die niet vergeten behoren te worden. Denk bijvoorbeeld ook aan de mogelijkheid om de muren in te zetten als display of magnetische muren. Vergeet ook niet de planning rondom de ruimte, wie maakt er schoon en wanneer, wanneer is de ruimte toegankelijk et cetera. Dit zorgt ervoor dat al het werk dat in de ruimte is gestoken, niet voor niets is geweest.

Het faciliteren van samenwerken

Naast dat ruimtes uitnodigend en stimulerend moeten zijn om leren zo veel mogelijk te faciliteren, is er in het vorige hoofdstuk ook behandeld dat samenwerken ook grote invloed heeft op hoe men leert. Expert in architectuur en gedrag Leonie Scott-Weber heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar de invloed van ruimtes op het leren, specifiek op hoe de ruimte het gedrag van mensen beïnvloedt. Ze beargumenteert dat leren sterk beïnvloed is door het educatieve klimaat waarin het plaatsvindt, de context en de omgeving en de invloed van anderen. Ze bekijkt hier drie zaken, namelijk het territoriale gedrag, het situationele gedrag en de persoonlijke ruimte. Met het territoriale gedrag bedoelt Weber hoe mensen hun eigen gebied afbakenen en dit verdedigen. Bij het situationele gedrag gaat het vooral over hoe men reageert op elkaars terreinen. Ze gebruikt hiervoor de vier zones van antropoloog Edward T. Hall; de intieme ruimte, de persoonlijke ruimte, de sociale ruimte en publieke ruimte.⁷⁹ Deze zones staan voor de afstand die men als comfortabel ervaart ten opzichte

⁷⁹ De zones van Hall gaan over de afstand die men kan hebben ten opzichte van elkaar en welke relatie men heeft met elkaar om deze zone te betreden. De intieme zone (0-45 cm) is vooral voor geliefden en vertrouwelijke personen. De fysieke ruimte is te meten door een armafstand en daardoor is het contact in deze zones vooral sterk lichamelijk van aard. Dit zorgt er ook voor dat we ons sterk oncomfortabel voelen wanneer een onbekende deze zone betreedt. De persoonlijke zone (45-120 cm) is een stap verder. Door de hand te

van de persoon tegenover hen. Zo is de intieme zone vooral voor geliefden en vertrouwelijke personen maar de publieke zone is voor de mensen die men op afstand wil houden. Om samen te werken is het belangrijk dat men in elkaar persoonlijke zone komt, dit is ongeveer een afstand tussen de 120 en 360 cm. In deze zone is er ruimte voor gesprekken die niet voor iedereen toegankelijk zijn, maar raak je elkaar niet aan. Het is belangrijk dat leeromgevingen dit stimuleren. Men moet dus dichtbij genoeg zijn om elkaar aan te kunnen kijken en elkaar te kunnen verstaan, maar ver genoeg om niet in de persoonlijke of intieme zone te komen.⁸⁰

Scott-Weber heeft vijf verschillende leeractiviteiten gekoppeld aan hoe personen fysiek in een ruimte verdeeld zijn. De leeractiviteiten zijn: het (passief) ontvangen van informatie, het toepassen van kennis, creëren, communiceren en besluiten maken. Voor elk van deze activiteit heeft ze een leeromgeving ontworpen (zie figuur 3). Deze leeromgevingen kunnen voor allerlei doeleinden zijn, zoals school en werk maar ook informele leren zoals in culturele instelling zoals een museum. Elke leeromgeving heeft zijn eigen leerdoel en leeropbrengst.

- De omgeving voor het overbrengen van kennis, dit is een omgeving waar informatie wordt verstrekt in een formele methode zodat anderen misschien iets kunnen leren. Deze hangt sterk samen met de didactisch-verklarende theorie van Hein. De lerenden zijn hierin passief.
- De leeromgeving voor het toepassen van kennis. De lerende krijgt een opdracht en werkt deze uit.
- De leeromgeving voor het creëren van kennis, de lerende ontwikkelt hierin nieuwe ideeën
- De leeromgeving voor het communiceren van kennis. Hierin wordt kennis uitgewisseld, zowel verbaal als non-verbaal
- De leeromgeving waar kennis wordt gebruikt om besluiten te maken. Informatie wordt gedistilleerd en ingezet om keuzes te maken.

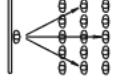
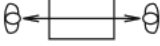
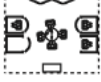

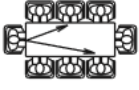
Een combinatie tussen verschillende leeromgevingen is ook mogelijk. In deze uiteenzetting is duidelijk hoe ruimtes ingericht moeten worden wanneer er wordt gedacht vanuit de leeropbrengsten, rekening houdende met de psychologische aspecten van ruimte.

In de educatieve ruimtes van musea kunnen alle vijf de leeromgevingen ingezet worden, maar bij veel musea is vooral het toepassen in educatieve ruimtes te vinden. Belangrijk bij het

schudden blijven personen op afstand. Toch is het dichtbij genoeg om iemand gelaatsuitdrukking goed te zien en daardoor is deze zone ook geschikt voor meer de persoonlijke gesprekken. De sociale zone (120-360 cm) is geschikt voor gesprekken waarbij je wel wat meer persoonlijke zaken bespreekt maar elkaar hierbij niet aanraakt. Vaak is er bij deze zone ook een object betrokken zoals een bureau bij een vergadering of een loket bij een afspraak. De publieke zone (360-750 cm of meer) is voor groepstoespraken of voor mensen die we groeten maar verder niet willen spreken. Oogcontact tussen personen wordt in deze setting vaak als oncomfortabel ervaren omdat de informatie in deze zone als onpersoonlijk wordt ervaren.

⁸⁰ In sinc

ontwerpen van een educatieve ruimte is om het doel van de ruimte in het achterhoofd te houden en goed te bekijken of het voldoet aan de eisen zoals deze gesteld zijn door Scott-Weber.

ENVIRONMENTS	ARCHETYPAL ATTRIBUTES*			
	Icon	Behavioral Premise	Process Steps	Protocol Attributes
Delivering		<ul style="list-style-type: none"> • Bring information before the public • Instructor led • Knowledge is in one source 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepare and generate presentation • Deliver to an audience • Assess understanding 	<ul style="list-style-type: none"> • A formal presentation • Instructor controls presentation • Focus is on presentation • Passive learning
Applying		<ul style="list-style-type: none"> • Learner-centered • An apprentice model 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge transferred via demonstration • Practice by recipient • Understanding achieved 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlled observation • One-to-one • Master and apprentice alternate control • Informal • Active learning
Creating		<ul style="list-style-type: none"> • Innovation or knowledge moved from abstract to a product 	<ul style="list-style-type: none"> • Research • Recognize need • Divergent thinking • Incubate • Interpret into product / innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiple disciplines • Leaderless • Egalitarian • Distributed attention • Privacy • Casual • Active learning
Communicating		<ul style="list-style-type: none"> • Share information • Provide quick exchange 	<ul style="list-style-type: none"> • Organize information • Deliver • Receive and interpret • Confirm 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge is dispersed • Impromptu delivery • Casual • Active learning
Decision Making		<ul style="list-style-type: none"> • Make decisions 	<ul style="list-style-type: none"> • Review data • Generate strategy • Plan • Implement one course of action 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge is dispersed • Information is shared • Leader sets final direction • Situation is protected • Semi-formal to formal • Passive / Active learning

* Portions adapted from:
 Bromberg, J. Space as a Product. *Community-Based Planning Project*. MI: Steelcase Inc., 2000. Unpublished.
 Cornell, P., and Lennie Scott-Weber. *Environments for Sharing Knowledge. A Sheet for Grist, Fodder, Starters, Solutions, Stories, Insights, and Beginnings. Application series 1-9*. TX: Vecta, 2001.
 Davis, S. and C. Meyer. *Blur . . . The Speed of Change in the Connected Economy*. NY: Warner Books, 1998.
 Leonard, D. and W. Swap. *When Sparks Fly. Igniting Creativity in Groups*. MA: Harvard Business School Press, 1999.
 Scott-Weber, Lennie. *Environments for Learning—Design Implications*. Speech by Lennie Scott-Weber at Steelcase Canada's Worklife Center Knowledge Forum, Toronto, Ontario, October 2000.

Figuur 3: leeromgevingen en hoe zij ingericht behoren te zijn voor optimale leeropbrengsten volgens de theorie van Scott-Weber.

Hoofdstuk 4: Educatieve ruimtes in Nederland

In Nederland hebben ongeveer 2 op de 3 musea een educatieve ruimte.⁸¹ De meeste musea maken gebruik van een workshopruimte die zich bevindt in een andere deel van het museum dan de collectie en de tentoonstellingen. Veelal heeft dit een praktische reden; het werken met bepaalde materialen zoals verf of zelfs stift geeft risico's voor de kunstwerken. De meeste musea gebruiken deze ruimtes uitsluitend voor groeps- en schoolbezoek. Enkele musea kiezen ervoor de ruimte in te zetten voor de individuele bezoekers. Dit soort ruimtes zijn op verschillende manieren ingericht en hebben daardoor ook verschillende uitwerkingen.

Steeds vaker experimenteren verschillende musea met het aanbieden van activiteiten die lijken op workshops in de tentoonstellingen zelf. Deze activiteiten gaan verder dan kleine kijk- en doe opdrachten in de vorm van speurtochten of kijkwijzers van de meeste musea. In de tentoonstelling is er dan een bepaalde ruimte duidelijk gemarkeerd met één of meer actieve opdrachten. De doelen van deze ruimtes verschillen, net zoals de uitwerking.

Sommige musea gaan nog een stapje verder. Deze richten een gehele tentoonstelling of zelfs het hele museum in als educatieve ruimte met allerlei activiteiten. Dit gebeurt vooral bij natuurhistorische en wetenschappelijke musea zoals Museon in Den Haag of het Tropenmuseum in Amsterdam. Villa Zebra neemt een aparte plek in dit onderzoek omdat zij als culturele instelling gericht op kunst hun hele ruimte inrichten als educatieve ruimte. Anders dan in de andere musea is er geen conflict tussen de taak conserveren en de taak het openstellen voor publiek. De visie op educatie is, omdat het eigenlijk dé visie is, veel uitgebreider dan de rest van de musea.

In dit hoofdstuk worden enkele musea en hun praktijkvoorbeelden uit Nederland uiteengezet. Deze voorbeelden zijn gekozen omdat zij of kenmerkend zijn voor een bepaalde manier van werken of juist vernieuwend zijn.

Gemeentemuseum Den Haag: Kinderatelier en Wonderkamers

*“In tegenstelling tot het standaard doorschuifelen van een aantal museumzalen waarbij object na object bekeken wordt, vormt dit museumbezoek (hier de wonderkamers) door middel van de game een coherente en meeslepende ervaring”.*⁸²

Het Gemeentemuseum Den Haag beheert de kunstcollectie van de gemeente Den Haag en organiseert jaarlijks 35 tot 40 tentoonstellingen in een groot aantal disciplines. Behalve het Gemeentemuseum bestaat het museum uit GEM, museum voor actuele kunst en het Fotomuseum

⁸¹ Zie bijlage 1

⁸² <http://dutchgameawards.nl/2014/wonderkamers-gemeentemuseum-den-haag/>

Den Haag. Educatie wordt al sinds de jaren '50 gezien als een van de pijlers van het gemeentemuseum.⁸³ Momenteel is de educatieafdeling bezig met het werken met scholen op een vraaggerichte manier. Het standpunt is dat kunst pas beleefd wordt als je er oog in oog mee staat. De programma's die het museum aanbiedt zijn daarom altijd rondom het museumbezoek gecentreerd.

Het Gemeentemuseum Den Haag heeft verschillende soorten educatieve ruimtes gehad. Zo was er regelmatig een kindertentoonstelling die ingericht was aan de hand van de kinderboeken die het museum regelmatig laten maken rondom tentoonstellingen.⁸⁴ Momenteel worden deze niet meer geprogrammeerd. Er is wel een kleine opstelling over de prententekeningen van het boek *Een Vaas voor de Princes* bij de doorlopende tentoonstelling Het wonder van Delfts Blauw.⁸⁵ Daarnaast is er elke zondag tussen 12.00 en 16.00 een kinderatelier. In dit atelier kunnen kinderen onder leiding van museumdocenten en/of kunstenaars aan de slag aan één of meerdere werkjes, gerelateerd aan de collectie en/of tentoonstelling. Zo kunnen de kinderen een eigen Piet Mondriaan schilderen of een waaier maken geïnspireerd door van Art Deco.⁸⁶ De bedoeling is dat de kinderen zelf kiezen wat ze maken met het materiaal dat er voor handen is. Dit materiaal wisselt wekelijks. In de praktijk is hier maar tot een bepaalde mate ruimte voor omdat veel van de opdrachten van tevoren klaarstaan. Zo zijn de waaiers al geprint en ligt er een voorbeeld van werk van Piet Mondriaan bij de verfspullen. De ouders zijn tijdens de workshop niet welkom. Dit is omdat de kinderen dan hun eigen weg kunnen gaan zonder de bemoeienis van de ouders.⁸⁷

De meest interessante educatieve ruimtes in het Gemeentemuseum zijn de permante Wonderkamers in de kelder. Deze zijn sinds november 2013 vernieuwd als Wonderkamers 2.0. Ze zijn geïnspireerd door de Wunderkamers uit de 16^{de} en 17^{de} eeuw en bieden een interactieve ruimte aan waar op verschillende manieren kennis gemaakt kan worden met kunst. De doelgroep is 10 tot 18 jarigen, vaak met hun ouders, maar in de praktijk zijn er ook regelmatig jongere kinderen die samen met hun ouders de Wonderkamers bezoeken. Het museum beschrijft de kamers als een manier om jongeren aan te trekken, langer in het museum te behouden en te zorgen voor herhaalbezoek.

De Wonderkamers zijn opgebouwd als een soort bordspel. De deelnemers krijgen aan het begin een tablet waarop ze zichzelf kunnen registreren. In een speels introductiefilmpje vraagt directeur Benno Tempel de deelnemers om een ruimte in het miniatuurmuseum in het midden van de ruimte in te richten, "het magische midden". Het heeft wel haast want over twee uur komen al de eerste bezoekers. De deelnemers moeten hiervoor in dertien verschillende ruimtes opdrachten doen

⁸³ Meerjarenbeleidsplan, 2017-2020 gemeentemuseum den haag

⁸⁴ Vaas voor de Princes. Jan toorop's reis

⁸⁵ Site van het gemeentemuseum Den Haag, < <https://www.gemeentemuseum.nl/nl>>, bezocht op 14-5.

⁸⁶ Art deco tentoonstelling

⁸⁷ Museumdocent gemeentemuseum den haag, bezoek 12-11-2017

om zo punten en digitale kunstwerken te verdienen die ze kunnen gebruiken om hun eigen zaal in te richten. De tablet laat zien waar de deelnemers heen moeten en activeert de spellen in de verschillende ruimtes. Bezoekers kunnen onder andere de boogie-woogie dansen met Mondriaan, een modeshow lopen, een compositie van Mondriaan namaken en een nieuw paviljoen voor het museum ontwerpen (zie afb. 1, 2 en 3)

Wanneer de deelnemer er klaar voor is of alle ruimtes heeft bezocht, kan er met behulp van de punten in het depot kunstwerken uitgekozen worden voor de eigen zaal. In het depot zijn verschillende kunstwerken opgesteld rondom verrassende concepten zoals strijd, glamour en stad. Op het eind kan de deelnemer een lege ruimte in het miniatuurmuseum kiezen en deze met de gekozen en gewonnen kunstwerken inrichten.

Bij De wonderkamers staat participatie van de deelnemer voorop. Zonder tablet is de opstelling eigenlijk bijna nietszeggend. Bezoekers worden gestimuleerd om samen aan de slag te gaan met de tablets. Er zijn verschillende keuzemogelijkheden bij het samenstellen van de tentoonstelling en het kiezen van de kunstwerken, er is een goede balans tussen het zelf doen en de uitleg via de tablet. Wel worden de deelnemers geleid door de ruimtes, ze hebben geen keuze in welke volgorde ze de opdrachten doen of zelfs welke opdrachten ze wel of niet doen.

De opdrachten zelf blijven ook oppervlakkig en is er weinig ruimte voor *learning curriculum*. Zo is er een opdracht dat men een schilderij van Piet Mondriaan precies moet namaken en ook bij het ontwerpen van het nieuwe paviljoen zijn er goede en foute antwoorden. De ruimtes lijken daarom vooral op de stimulans-repons en de hands-on benadering. Er mag meer ruimte komen voor de inbreng van de bezoeker zelf, vooral bij de opdrachten.

Stedelijk Museum Amsterdam: Het Familielab

Het Stedelijk Museum Amsterdam richt zich op moderne en hedendaagse kunst en vormgeving. De visie van het museum is om met zowel de collectie, tentoonstellingen, publicaties, onderzoek en educatieve programma's nieuwe inzichten te bieden over het nu op zowel op individueel als op maatschappelijk niveau.⁸⁸ Het museum wil een museum zijn voor iedereen. Dit bereikt het museum door interacties tussen het publiek en de kunst te creëren. De inspiratiebron is de dialoog met kunstenaars. Centraal staan de vragen die de bezoeker aan de kunstenaar zal willen vragen.

Sinds enkele jaren bevindt zich onder de oude hoofdtrap het familielab. Deze ruimte wordt ingericht met een activiteit gekoppeld aan één van de grote lopende tentoonstelling of aan de collectie. Momenteel is de ruimte ingericht als Pinball Wizard: The Work and Life of Jacqueline de

⁸⁸ Website Stedelijk Museum Amsterdam, < <https://www.stedelijk.nl/nl/museum/organisatie>>, bezocht op 14-5-2018.

Jong. In het lab kun je zelf met een flipperkast gaan spelen of er eentje maken. Het achterliggende idee is om licht en geluid een plekje te geven in het museum.⁸⁹

Bij de tentoonstelling *The oase van Matisse* van 27 maart tot 15 augustus 2015 was er de 'tuin van Henri' (Matisse) waar de families zelf onderdelen konden knippen en op de muur konden plakken alsof ze zich bevinden in het beroemde papierknipsel *De parkiet en de zeemeermin* (1952-1953). Ook is het lab een keer ingericht rondom hun collectie van De Stijl. De muren waren geheel bekleed met lego-ondergrond. Men kon met de kleuren van de stijl, rood, geel en blauw, figuren maken.

Het Stedelijk Amsterdam varieert veel met materialen en opdrachten in het lab. Er wordt vooral gericht op families en de opdrachten worden opgehouden. Er is altijd veel ruimte om zelf te ontdekken en te experimenteren. Doordat er gebruik gemaakt wordt van een kleine ruimte, kiest men er onbewust voor om mee te doen met de activiteit door de ruimte binnen te stappen. Dit mee doen kan dus ook betekenen dat de bezoeker slechts kijkt naar de activiteit van andere bezoekers. Door te kijken en soms ook te reageren op elkaar werk, wordt ook contact tussen bezoekers die elkaar niet hoeven te kennen, gestimuleerd.

Design Museum 's Hertogenbosch

"Educatie op zaal moet wel toepasselijk zijn voor de tentoonstelling, het moet als ware een holistisch project zijn".⁹⁰

Het Design Museum 's-Hertogenbosch beschrijft zichzelf als een "publieksmuseum nieuwe stijl".⁹¹ De taken van het museum, presenteren, verzamelen en educatie zijn als ware op elkaar afgestemd. Het doel hiervan is het publiek voorop te zetten en de bezoeker een verbintenis aan laten te gaan met zowel de kunst als met de samenleving. Het museum ziet zichzelf hiervoor als intermediair.⁹²

Het Design Museum 's Hertogenbosch heeft een aparte educatieve ruimte waar regelmatig workshops worden gegeven, maar bij de tentoonstelling *Celebrating Ceramics 100 jaar Ettore Sottsass* is er in de tentoonstelling zelf een ruimte voor educatieve activiteit ontwikkeld. Ettore Sottsass (1917 - 2007) was een interieurvormgever en een industrieel ontwerper. Hij experimenteerde onder andere door met verschillende vormen te stapelen. In de tentoonstelling is er een aparte 'kamer' gemaakt waarin men zelf aan de slag kan gaan met het stapelen van verschillende vormen. De ruimte wordt gevormd door witte doorschijnende gordijnen met aan één kant een opening. De opdracht is open en simpel en daardoor kunnen de bezoekers zelf

⁸⁹ <https://www.stedelijk.nl/nl/evenementen/rabo-lab-PINBALL> (bezocht op 26-2-2019)

⁹⁰ Katherine Rosmalen, educatief medewerker Design Museum 's Hertogenbosch, interview 15-1-2018.

⁹¹ Site van Design Museum 's Hertogenbosch, < <https://designmuseum.nl/missie-en-visie/> >. Bezocht op 15-1-2018.

⁹² Rosmalen (zie noot 92).

experimenteren hoe het best of het mooist de vormen op elkaar gestapeld kunnen worden. Door een aparte ruimte op zaal te maken, kan men zelf de stap nemen om daadwerkelijk binnen te stappen en mee te doen. De opdracht functioneert ook erg goed als een social object. Bezoekers gaan met de vormen aan de slag om zo zelf een stapelbaar kunstwerk te maken. Men overlegt met elkaar maar gaat daarna ook nogmaals kijken naar het werk van de kunstenaar. Deze opdracht zorgt ervoor dat bezoekers niet alleen onderling contact maken, maar ook met de kunstenaar en het museum.

Centraal Museum Utrecht: De werkplaats

*'Het traditionele eenrichtingsverkeer tussen tentoonstellingsmaker en publiek is passé. Daarvoor in de plaats is een dynamische uitwisseling van ervaringen en expertise gekomen waarin bezoekers net zo goed een rol spelen als kunstenaars en museummedewerkers.'*⁹³

In de visie van het museum neemt educatie een belangrijke positie in. In het meerjarenplan van 2015-2017 wordt er aan de hand van enkele punten beschreven wat het Centraal Museum is. Eén van deze punten is gericht op educatie: *'Het Centraal Museum is: [...] een leerrijke werkplaats, waar de bezoeker op verschillende manieren kennis en inzicht kan verwerven'*.⁹⁴ In het meerjarenbeleid van 2017-2020 wordt er nogmaals benadrukt dat participatie en het aanspreken van verschillende zintuigen het doel is van het Centraal Museum Utrecht.⁹⁵

Het woord "werkplaats" dat er gebruikt wordt gaat niet alleen over de specifieke educatieve ruimte die het museum vaak inricht bij tentoonstellingen maar ook over haar visie op educatie. Bij het Centraal Museum is educatie sterk verbonden met participatie. Educatie gaat niet alleen over een passieve informatieoverdracht, maar over het actief aan het werk zetten van de bezoekers.⁹⁶ De bezoekers leren ook door 'met de handen te kijken'. Het maken en doen staat centraal. Beleving en ervaring zijn daarmee de kernwoorden. Het doel is om de bezoeker met meerdere zintuigen kunst te laten beleven op een toegankelijke manier.⁹⁷ Bij de werkplaats wordt er een activiteit aangeboden die een inhoudelijke verbinding heeft met de tentoonstelling. Bij een modetentoonstelling met werk van Alexander van Slobbe kon er bijvoorbeeld een bepaald ontwerp van de modeontwerper zelf gemaakt worden, bij een tentoonstelling over Gerrit Rietveld konden bezoekers zelf een kleinere

⁹³ <https://centraalmuseum.nl/over/de-werkplaats/>

⁹⁴ Meerjarenbeleidsplan 2017-2020. Utrecht Verrijken,

⁹⁵ Meerjarenbeleid 2017-2020 p.31.

⁹⁶ <https://centraalmuseum.nl/over/de-werkplaats/>

⁹⁷ A. de Vries (red.) en H. Schopping (red.), *Meerjarenbeleidsplan 2012-2015. Vijf collecties, één museum*, z.p. 2011, p. 26, op: *Meerjarenbeleidsplan 2012-2015 Centraal Museum Utrecht* <centraalmuseum.nl> (14 december 2017).

versie van de bekende Rietveldstoel maken (zie afb. 4) en bij een opstelling over de Vrede van Utrecht was er een onderhandelingspel te spelen.

In 2014 is de werkplaats uitvoering onderzocht. Hiervoor werd de 'Generic Learning Outcomes' methode gebruikt.⁹⁸ Uit het onderzoek bleek dat bezoekers door de Werkplaatsen langer in de tentoonstelling blijven en de inhoud hiervan hoger waarderen. Ook ervaren de bezoekers het museum als 'ruimer', zelfs als ze niet zelf deelnemen aan een Werkplaats. Hiermee wordt bedoeld dat men het museum als meer zag dan een museum waar je slechts komt om stil te kijken. Door medebezoekers aan het werk te zien in de werkplaats, ziet de bezoeker het museum als een plek te zien waar naast alleen te kijken ook ruimte is voor het ervaren.

Villa Zebra

*"Om kinderen met en door kunst betekenissen te laten ontdekken over de wereld, over de ander en over zichzelf"*⁹⁹.

De organisatie Villa Zebra hangt samen met hun eigen ontwikkelde filosofie, dit noemen zij de 'Villasofie'. Deze filosofie is te vinden in alle activiteiten, de tentoonstellingen en de projecten buiten de instelling. Het is beschreven door voormalig directeur Fred Wartna in het boekje *De strepen van de Gibra* in 2012.¹⁰⁰ Villa Zebra probeert haar methode op twee manieren over te brengen. Ten eerste door middel van activiteiten met en voor kinderen. En het tweede middel is het toerusten van ouders en begeleiders met kennis over de methode.

Het doel wordt als volgt omschreven: *"Om kinderen met en door kunst betekenissen te laten ontdekken over de wereld, over de ander en over zichzelf"*¹⁰¹. Alles draait om de drie woorden *Kinderen, Kunst en Ontdekken*. In de loop van der jaren zijn meerdere tentoonstellingen voor kinderen gemaakt die stimuleren om te ontdekken en zodoende hun methode aangescherpt. De methode draait om het aanwakkeren van nieuwsgierigheid, met kunst verwondering op te roepen en daarmee de kinderen de wereld laten ontdekken. Volgens de methode kan dit het best bereikt worden door het kind centraal te stellen. Kinderen zijn in hun ogen geen kleine volwassenen maar een 'eigen soort'. Daarom moeten de tentoonstellingen kindgericht zijn en moet bij de belevingswereld van de kinderen passen. De tentoonstellingen worden dan ook getoetst aan een kinderpanel.¹⁰²

⁹⁸ Generic Learning Outcomes is een systeem ontwikkeld door Arts Council England. Ze zochten naar een manier om de opbrengsten van culturele instellingen in kaart te brengen. Dit gaat volgens hen meer om outcomes (opbrengsten) dan om outputs (cijfers). Zo kan bij een bibliotheek wel in cijfers uitgedrukt worden hoeveel leden ze hebben maar in hoeverre worden die leden ook bereikt? De Generic Learning Outcomes gaat over opbrengsten zoals plezier, vaardigheden, normen en waarden enz.

⁹⁹ Fred Wartna, *De strepen van de gibra*, Rotterdam 2012, p. 1.

¹⁰⁰ Wartna 2012, (zie noot 100).

¹⁰¹ Wartna 2012, (zie noot 100), p. 10.

¹⁰² Wartna 2012, (zie noot 100), pp. 12-16.

Bij Villa Zebra zijn er altijd twee tentoonstellingen die gezicht zijn op een andere leeftijdsgroep. ZELF! is een semipermanente tentoonstelling die zich richt op de leeftijden drie tot zes. De tentoonstelling voor de leeftijden zeven tot en met twaalf wisselt elk jaar.

Op dit moment zijn er vijf installaties in de ruimte van ZELF!. ZELF! is speciaal ingericht voor de leeftijden tweeënhalf tot zes. In de ruimte is er een grote witte kast geplaatst die toegang geeft tot verschillende ruimtes met daarin een interactieve installatie gemaakt door een kunstenaar. Er is een laboratorium waar veel verschillende structuren en materialen te voelen zijn, er is een 'eiland' met een strandje, een bootje en een hutje, een circus waar kinderen zelf kunnen spelen, en de buitenwereld; een auto met een caravan erachter waar kinderen kunnen nadenken over waar ze heen gaan. Ook is er nog een ruimte die gekoppeld wordt aan boeken, op dit moment de Tangramkat geschreven door Maranke Rinck en getekend door Martijn van der Linden. Kinderen kunnen op een magneetmuur zelf allerlei tangrammen maken met de magneten geïnspireerd door het boek (zie afb. 5).

In de ruimte voor de leeftijd zeven tot en met twaalf is elk jaar een andere tentoonstelling. Van 1 mei 2017 tot en met 4 maart 2018 was er de tentoonstelling *Diep in het bos*. De ruimte was geheel ingericht als een soort bos, het was er donker en er waren soort bomen te zien. Er stonden in totaal 14 werken van hedendaagse kunstenaars waarvan sommige speciaal gemaakt zijn voor de tentoonstelling. Kinderen en hun ouders kunnen aan de hand van drie verschillende routes de tentoonstelling gaan bekijken. Per route is er een kaart en worden er reflecterende vragen over de kunstwerken gesteld rondom het thema van de route. Bij de griezelroute moeten de kinderen bijvoorbeeld de vraag beantwoorden welk kunstwerk ze het griezeligste vinden en waarom. De tentoonstelling is sinds kort verlengd en daarvoor is een nieuwe route ontwikkeld waarbij aan de hand van de plattegrond je zelf je eigen avontuur vormgeeft door te tekenen, knippen en te plakken. Er is ook een inloopworkshop waarbij de kinderen een ondergronds monster kunnen maken aan de hand van hetgeen wat ze in de tentoonstelling zijn tegengekomen. De wezens worden gemaakt van klei en gestopt in een glazen pot die met aarde wordt gevuld. De gemaakte wezens worden gefotografeerd en op de site van Villa Zebra gezet.

Diverse kunstwerken nodigen uit om zelf aan de slag te gaan zoals het groeiend kunstwerk van Katrijn Versteegen waarbij kinderen zelf het kunstwerk groter kunnen maken en kunnen experimenteren met creëren met vormen en figuren. Bij het werk van Anouk Griffioen is er de mogelijkheid je te verstoppen door middel van doeken die lijken op het werk van Griffioen, wanneer je deze doeken voor je houdt terwijl je voor het kunstwerk staat lijkt je verdwenen. Ook hiervan kunnen bezoeken foto's maken die weer op de site geplaatst worden (zie afb. 6 en 7).

De kunstenaars van de tentoonstelling 'Diep in het Bos' werken ook een periode in het atelier naast de tentoonstelling. De families kunnen dan kijken hoe de kunstenaar werkt en samen meehelpen aan het kunstwerk.

Zowel de visie als de tentoonstellingen zijn duidelijk in te delen bij het constructivisme in het model van Hein. De kinderen worden geactiveerd om zelf op zoek te gaan en om te experimenteren. Ook staat het resultaat niet vast, het gaat om wat het kind zelf leert. Er is een wijd aanbod van actieve leermodellen; zowel verdiepende workshops met klei als activiteiten bij de kunstwerken zelf. Al deze activiteiten zijn gericht op het zelf experimenteren en conclusies te trekken. De verschillende routes in de tentoonstellingen zijn, ondanks dat ze een specifiek pad laten doorlopen, een goede manier om bezoekers door de tentoonstelling te laten bewegen. Omdat men zelf kan kiezen welke route ze gaan lopen, is er veel keuzevrijheid. Ook kan er een eigen route gemaakt worden, welke weer stimuleert kennis op de eigen manier te construeren.

Educatieve ruimtes in Nederland

Educatieve ruimtes en de bijbehorende visies zijn veelal het resultaat van de ideeën van de educatieve medewerker van het museum. In de uiteenzetting van de geschiedenis is al gebleken dat dit zorgde voor veel verschillende variaties. Uit de analyse van de verschillende educatieve ruimtes in Nederland blijkt dit nog steeds het geval te zijn. Er is momenteel weinig consensus in Nederlandse kunsthistorische museum op het gebied van educatieve ruimtes. Wel is duidelijk dat veel musea het belang inzien van educatie en daarom experimenteren met verschillende ruimtes. We zien duidelijk dat er grote verschillen zijn tussen de locatie en de uitwerking van de ruimte.

De verschillende theorieën en onderzoeken lijken ook terug te komen in de praktijk. Contact met het museum of medebezoekers door opdrachten zien we bijvoorbeeld terug in het Stedelijk Museum Amsterdam en Design Museum Den Bosch. Steeds meer musea experimenteren met educatieve ruimtes in de tentoonstelling zelf om bezoekers te betrekken. Ondanks de verschillen zijn er duidelijk overeenkomsten in visie. Educatie in musea wordt gezien als een belangrijke taak in het museum die ook de aandacht verdient.

Conclusie

‘Er kan geen twijfel over bestaan dat al onze kennis begint met ervaring. Want hoe zou het kenvermogen tot activiteit kunnen worden gewekt, als dat niet gebeurde doordat objecten onze zintuigen beroeren, en zo voor een deel vanzelf voorstellingen teweeg brengen, voor een deel de werkzaamheden van ons verstand aanzetten die voorstellingen te vergelijken, te verbinden of te scheiden, om zo het ruwe materiaal van zintuiglijke indrukken te verwerken tot de kennis van objecten die ervaring heet?’¹⁰³

Het doel van dit onderzoek was licht werpen op het concept educatieve ruimtes en ondersteuning bieden om educatieve ruimtes verder te ontwikkelen. Er bleek veel onderzoek gedaan te zijn naar de effecten van fysieke ruimte op leren en hoe men leert in musea. Deze twee waren alleen, op een uitsluitend praktisch handboek na, nog niet samengebracht en zeker niet aansluitend op de Nederlandse praktijk.

Als eerste is er uiteengezet hoe in Nederland de educatieve ruimtes en de visie daarop zich door de jaren heen hebben ontwikkeld met als doel een concept te kunnen vormen wat educatieve ruimtes inhouden. Educatieve ruimtes hebben zich door de tijd heen ontwikkeld van creatieve werkplaatsen waar het ambacht centraal stond, naar ruimtes waar plek is voor uiteenlopende activiteiten gericht op het leren maar altijd in connectie met een tentoonstelling en/of collectie. Ondanks het grote verschil in consensus in educatieve ruimtes, zijn er wel enkele duidelijke overeenkomsten. Vanuit deze overeenkomsten is er een definitie geformuleerd:

Met een educatieve ruimte wordt een ruimte in een kunstinstelling bedoeld die specifiek is ingericht om bezoekers op een interactieve en/of creatieve manier kennis te laten maken met de tentoonstellingen en/of collectie. Dit kan een aparte ruimte zijn in het gebouw maar ook een ruimte in de tentoonstelling die hiervoor is ingericht. De doelstellingen van deze ruimte zijn als volgt: het aanbieden van (creatieve) activiteiten gekoppeld aan de collectie en/of tentoonstelling; het leren van bezoekers stimuleren door middel van deze activiteiten; en participeren stimuleren om zo sociale ontmoetingen van de bezoekers te bewerkstelligen.

Vanuit deze definitie is er gekeken naar de theorie op het gebied van leren in het museum. Hoe er geleerd wordt in een museum verschilt van het leren op scholen en andere onderwijsinstellingen. Er moet daarom ook anders gekeken worden naar hoe leren in het museum eraan toegaat. Er kan geen

¹⁰³ Vertaling Immanuel Kant, De Kritik der reinen Vernunft' (1791)

gebruik gemaakt worden van herhaling en toetsing zoals op scholen. Ook worden musea grotendeels bezocht in tweetallen of meer. Het leren in musea richt zich dan ook sterk op het opdoen van ervaringen en samenwerking. Dit wordt ondersteund door de constructivistische leertheorie. Zowel het opdoen van ervaringen als de mate hoe en waarin men samenwerkt hangt voor een groot deel samen met de fysieke ruimte. Dit ligt aan verschillende zaken.

Ten eerste heeft de bezoeker dan de keuze om een drempel over te stappen en mee te doen aan het leren. Juist het belang van deze keuze is een belangrijk onderdeel bij het leren omdat men bij de constructivistische leertheorie uitgaat dat zowel de kennis als het leren bij de lerende ligt.

Als tweede zorgt een educatieve ruimte voor duidelijkheid. Het is gelijk zichtbaar dat de bezoeker hier aan de slag kan. De ruimte stimuleert om actief aan de slag te gaan, dit in tegenstelling tot de vaak meer passievere tentoonstellingsruimtes. De bezoeker kan zo controle uitoefenen over zijn rol. Ondanks dat de bezoeker slechts een toeschouwer is, wordt hij door het binnen gaan van de ruimte, deel van de community of practice.

Als laatste zijn educatieve ruimtes gemakkelijker in te richten met een leeractiviteit naar keuze. Er kan meer rekening gehouden worden met het doel wat het museum beoogt en heeft daarnaast minder restricties als wanneer er een activiteit wordt aangeboden in de tentoonstellingszaal.

Er zijn verschillende manieren om een educatieve ruimte zo goed mogelijk in te zetten. Het belangrijkste is goed het leerdoel van de ruimte in het achterhoofd te houden. De Spaces for Learning partners hebben een handboek uitgebracht die hierbij kan ondersteunen, gericht op de praktische zaken voor het inrichten van een educatieve ruimte. Hein heeft een model gemaakt waarin uiteen wordt gezet hoe de leeractiviteiten in de ruimte samenhangt met het leerdoel. Leonie Scott-Weber's model laat zien hoe een ruimte het beste ingericht kan worden om samenwerking het te stimuleren volgens het beoogde leerdoel.

Duidelijk is dat er veel mogelijkheden zijn om een educatieve ruimte in te zetten. Dit zien we ook in de Nederlandse praktijk terugkomen. Er is weinig consensus in de uitvoering maar het belang van een ruimte ingericht met als doel educatie is wel aanwezig. Het onderzoek van het Centraal Museum Utrecht laat zien dat er ook de interesse groeit om educatieve ruimtes verder te ontwikkelen.

De hoofdvraag van dit onderzoek was: *Op welke manier kan een educatieve ruimte bijdragen aan het leren in een museum?*

In de onderzoeksliteratuur worden aparte ingerichte educatieve ruimtes bijna gezien als iets waar een museum niet zonder kan. Een educatieve ruimte heeft veel voordelen op het gebied van leren in

het museum. Zo is er meer mogelijk in een educatieve ruimte omdat er minder restricties zijn en het in zijn geheel kan ingericht worden met als doel educatie. Bezoekers zijn gemotiveerder om te leren in een educatieve ruimte en bezoekers gaan door een educatieve ruimte binnen te treden sneller een relatie aan met het museum en andere bezoekers.

Hoe een educatieve ruimte het beste praktisch ingericht kan worden, verschilt per situatie. Het Spaces for learning handboek biedt hiervoor een mooie ondersteuning. Wel is het belangrijk dat er gekeken moet worden wat het doel is van de ruimte en het museum. Bovenstaande voorwaarden over het afbakenen van ruimte, het stimuleren van eigen keuzes en het stimuleren samenwerking zijn hiervoor noodzakelijk.

Doordat het leren in een museum op een andere manier verloopt, is juist het inzetten van educatieve ruimtes aan te bevelen. Educatieve ruimtes kunnen bijdragen aan het leren in een museum doordat zij veel voordelen bieden die het leren stimuleren.

Dit onderzoek was een poging om leemte op het gebied van theorie van educatieve ruimtes op te vullen. Hierop voortbouwend kan er in de toekomst gekeken worden naar meer onderzoek in de praktijk zoals Centraal Museum doet met hun werkplaats. De Generic Learning Outcomes kunnen ingezet worden om de effecten van educatieve ruimtes te meten. Het is duidelijk dat educatieve ruimtes bijdragen aan het leren in het museum maar deze gegevens bieden dan inzicht in hoeverre de ruimtes bijdragen. Met zulke kennis kunnen er educatieve ruimtes ontwikkeld worden die de waardevolle, stimulerende, lonende en vernieuwende ervaringen bij hun bezoekers teweeg te brengen.

Bijlagen

Bijlage 1:

Museum	Educatieve ruimte?	Open voor publiek?
Stedelijk Amsterdam	x	x
Centraal museum Utrecht	x	X
Boijmans van Beuningen	x	
Kunsthall	x	X
Jan cunen		-
Kunstkade	x	X
Frans hals museum	x	X
Rijksmuseum	x	
Van Gogh museum	x	
Stedelijk den Bosch	x	X
Gemeentemuseum Den Haag	x	X
Groninger Museum	x	X
Van Abbemuseum	x	X
Museum Arnhem	? (in verbouwing, voor de verbouwing wel)	-
De Lakenhal	? in verbouwing	-
Museum het Valkhof Nijmegen	X	X
Dordrechts museum	x	
Mauritshuis	x	
De Mesdag Collectie	?	-
Museum Voorlinden	x	
Gorcums Museum	?	-
Museum Gouda	x	x
Chabot museum	?	
Museum Maassluis	x	x

Witte de With	x	
Het nieuwe instituut	x	x
Stedelijk museum Alkmaar	x	x
CoBrA museum	x	x
FOAM	x	-

Overzicht van educatieve ruimtes.

Bij een kruisje beschikt het museum over een educatieve ruimte volgens hun eigen website. Ook de informatie of de ruimte open is voor publiek is gehaald van de eigen website.

Afbeeldingen





Afbeelding 1,2 en 3, Foto's van verschillende opdrachten in De Wonderkamers van Gemeente Museum Den Haag, genomen door de auteur op 12 november 2017.



Afbeelding 4: Een weergave van een activiteit in de Werkplaats bij een tentoonstelling over het werk van Gerrit Rietveld waarbij bezoekers zelf meubels in het klein konden maken, afkomstig uit: Meerjarenbeleidsplan 2017-2020. Utrecht Verrijken, p. 20.



Afbeelding 5: Foto van Tangram installatie in ZELF! in Villa Zebra: afkomstig van <http://www.villazebra.nl/>.





Afbeelding 6 en 7, foto's van de tentoonstelling in Villa Zebra *Diep in het bos*, afkomstig van <http://www.villazebra.nl/>.

Literatuur

Actieplan Cultuurbereik 2001-2004.

Actieplan cultuurbereik 2004-2008.

Brinkman, Elco, *Nota Museumbeleid*, 1985.

Brouwers, Rianne, 'Van speurtocht tot kinderkunsthof. Kindereducatie in Rotterdam', in: *Museumvisie* 1999 nr, 1, 23^{ste} jaargang maart 1999/1, pp. 9-12.

Cultuur en School 1996-2010.

Cultuureducatie met Kwaliteit 2012-2016.

CMK 2016-2020.

Clarijs, Petra, de kinderwerkplaats in het stedelijk museum te Amsterdam, in: bulletin knob, 1954, pp. 218-220.

Cramer, Cato, 'Creatief werk als educatieve taak. Individuele ontplooiing of ontwikkelen van kritisch vermogen', in: *Museumvisie*, september 1980, nr. 3 jrg 4., pp. 82-85.

Engels, P.J., Discussienota kunstbeleid 1972.

Falk, John and John Balling, *A Perspective on Field Trips: Environmental Effects on Learning*, Maryland 1980, pp. 24-27.

Falk, John Howard en Lynn Diane Dierking, *The Museum Experience*, Washington 1992.

Ganzeboom, Harry en Folkert Haanstra, *Museum en publiek*, 1989.

Graetz, Ken A. en Michael J. Goliber, "Designing Collaborative Learning Places: Psychological Foundations and New Frontiers." In Nancy van Note Chism (red.), *The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments: New Directions in Teaching and Learning*, San Francisco 2003, pp. 13-22.

Grondman, Agnes, Melissa de Vreede, Karin Laarakker en Odette Reydon, *Over passie en professie. Een eeuw publieksbegeleiding in de Nederlandse musea*, Utrecht 2010.

Habold, Erik, 'Toen ik jullie leeftijd had. Nieuwe aanpak bij unieke kindertentoonstelling', in: *Museumvisie* 1980, nr 3, pp.78-82.

Hein, George, *Learning in the museum*, New York 1998.

Holman, Bert, *Opvattingen over het educatieve werk van musea – analyse van een twintigtal interviews-*, Amsterdam 1980.

Hood, Marilyn, *Staying away*, Washington 1983.

Kiezen voor kwaliteit nota 1990

Lave, Jean en Etienne Wenger, *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991.

Marcus, Rosie, Dr. Catherine Burke en David Dobel-Ober, *Creative Spaces: Children as co-researchers in the design of museum and gallery learning*, 2009

Meyer, Jan en Jay Land, *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, New York 2006.

Mora, Ester, *Kunsteducatie in Oss. Een onderzoek naar het samenwerkingsverband van de Osse Kunstinstellingen Voor het Onderwijs (OKVO)*, 2002.

Naar een nieuw museumbeleid, 1976.

Note Chism, Nancy Van, 'Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces' in: *Learning Spaces*, 2006.

Ploeg, Rick van der, *Cultuur als confrontatie*, 1999.

Pots, Roel, *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*, Nijmegen 2002.

Rapport kunstzinnige vorming 1961

Research Centre for Museums and Galleries, *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, archives and Libraries The Learning Impact Research Project End of Project Paper*, Leicester 2003.

Scott-Webber, Lennie, *In Sync Environmental Behavior Research and the Design of Learning Spaces*, Michigan USA, 2009.

Simon, Nina, *The participatory museum*, California 2010.

Smallenburg, Sandra, in NCR, 2 december 2016, <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/12/02/de-smaak-van-hitler-5601059-a1534778>

Spaces for Learning partners, *Spaces for learning: A new handbook for creating learning spaces*, 2015.

Staten Generaal, *Handelingen II, 1984-1985, nr. 2,4,7.*

Strange, Carney and James Banning, 'Designing for Learning: Creating Campus Environments for Student Success', in: Karen D. Arnold (red.), *Journal of College Student Development*, Volume 57, Number 2, March 2016, pp. 224-226.

Uzzell, David, *Inter-generational social influence: Changing environmental competence and performance in children and adults*, Braga 1993.

Vecchi, Vea, *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Abingdon 2010.

Wartna, Fred, 'Het Reispaleis op weg naar een nieuwe wereld', in: *Museumvisie* nr. 1, 23^{ste} jaargang, maart 1999/1, pp. 16-19.

Wengen, Ger van, *Educatief werk in Musea*, 1975 Groningen.

Woolfolk, Anita, Malcom Hughes and Vivienne Walkup, *Psychology in education*, London/New York/San Francisco 2013²(2008).

Beleid musea

Meerjarenbeleidsplan 2017-2020. Utrecht Verrijken.

Meerjarenbeleidsplan, 2017-2020 gemeentemuseum den haag

Rosmalen, Katherine, educatief medewerker Design Museum 's Hertogenbosch, interview 15-1-2018.

Vries, A. de (red.) en H. Schopping (red.), *Meerjarenbeleidsplan 2012-2015. Vijf collecties, één museum.*

Wartna, Fred, *De strepen van de gibra*, Rotterdam 2012.

Websites

Site van Design Museum 's Hertogenbosch, < <https://designmuseum.nl/missie-en-visie/> >. Bezocht op 15-1-2018.

<http://dutchgameawards.nl/2014/wonderkamers-gemeentemuseum-den-haag/>

Site van het gemeentemuseum Den Haag, < <https://www.gemeentemuseum.nl/nl>>, bezocht op 14-5.

Website Stedelijk Museum Amsterdam, < <https://www.stedelijk.nl/nl/museum/organisatie>>, bezocht op 14-5-2018.

Website van museumeducatie: <https://museumeducatie.nl/educatieve-ruimtes-educatie-atelier/>, (22-09-2017).

<https://vanabbemuseum.nl/programma/programma/doe-het-zelf-archieff/>

<https://www.stedelijk.nl/nl/families>