



Cultuur+Educatie

62

jaargang 21 | 2023

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Poëzie: ook 'op posters en dingetjes'?**
Beeldvorming onder Nederlandse vwo-leerlingen
Jeroen Dera
- 30 **Vlaamse cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs:
een geïntegreerde benadering?**
Joris Van Doorselaere
- 48 **De rattenvanger van Hamelen of
weerspannige publieke muziekeducatie**
Wiebe Koopal
- 62 **'Dit is echt insane'**
Ethische verbeelding van studenten
Meldrid Ibrahim en Wietske Hellinga
- 80 **Cultuuronderwijs inzichtelijk:
ontwikkeling en evaluatie van TRACE**
Theisje van Dorsten en Lisa-Maria van Klaveren

Redactioneel

Cultuur+Educatie is een Nederlandstalig tijdschrift dat een podium biedt voor onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie. Meestal in de vorm van een themanummer, maar zo nu en dan presenteert het bijdragen zonder een gezamenlijk thema als noemer. Dit nummer is hier een illustratie van. Het bundelt een aantal relevante en interessante onderzoeken uit Nederland en Vlaanderen over uiteenlopende onderwerpen.

In het eerste artikel schetst Jeroen Dera hoe leerlingen uit 4 en 5 vwo denken over dichters, dichterschap en poëzie. Hij onderzocht in hoeverre medialiteit en gebruikscontexten van poëzie daarbij een rol spelen. Zien leerlingen poëzie als een medium dat veel breder is dan het papieren gedicht of koppelen zij het genre vooral aan gedrukte boeken? Om deze vraag te beantwoorden vroeg Dera onder andere aan de leerlingen wanneer iets poëzie is (en wanneer een gedicht) en hoe een dichter er volgens hen uit ziet.

Joris Van Doorselaere verkent in zijn artikel de raakvlakken tussen cultuureducatie en geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Hij analyseerde hiervoor hoe onderliggende theoretische concepten van geschiedenisonderwijs (historisch denken en redeneren) en cultuureducatie (*Cultuur in de Spiegel*) zijn vertaald naar sleutelcompetenties en eindtermen. Hij pleit voor meer samenhang tussen cultuureducatie en geschiedenisonderwijs, mede met het oog op de introductie van de Vlaamse canon voor het onderwijs later dit jaar.

De tweede bijdrage uit Vlaanderen is van Wiebe Koopal. Via het sprookje 'De rattenvanger van Hamelen' reflecteert hij op de publieke rol die muziekeducatie vandaag speelt, zowel vanuit de feitelijke praktijk als vanuit normatieve pedagogische idealen. Dient muziekeducatie vooral de samenleving of eerder de individuele ontwikkeling? Met zijn essay wil Koopal de mogelijkheid oproepen van een 'weerspannigere' en daardoor waarachtigere *publieke* muziekeducatie. Waarbij muziekeducatie niet publiek is, omdat ze helpt problemen op te lossen, maar nieuwe generaties verleidt tot muzikale verhoudingen tot die problemen.

Meldrid Ibrahim en Wietske Hellinga hadden als kunsteducator behoefte aan inzicht in hoe jongeren in hun eigen leefwereld reageren op *ArtsSciences*. Deze kunstvorm beweegt zich op het snijvlak van technologie, wetenschap en kunst en nodigt uit tot ethische verbeelding. Met drie pijlers van ethische verbeelding ('kadrering', 'inleving' en 'speculatie') verzamelden ze data bij eerstejaarsstudenten Docent Beeldende Kunst en Vormgeving.

Het vijfde en laatste artikel is van Theisje van Dorsten en Lisa-Maria van Klaveren. Zij ontwikkelden TRACE, een registratie-instrument waarmee scholen inzicht krijgen in hun cultuuronderwijs en welke aspecten van

cultureel bewustzijn ze daarmee bij hun leerlingen stimuleren. De auteurs zetten de theoretische achtergrond (Cultuur in de Spiegel) en het ontwerp van het instrument uiteen en analyseren de bruikbaarheid ervan op basis van kwantitatieve en kwalitatieve evaluaties met gebruikers uit primair en voortgezet onderwijs.

Met dit rijke palet van artikelen wil *Cultuur+Educatie* een tastbare bijdrage zijn aan een community van onderzoekers en professionals die kennismaken van elkaars werk en samen bouwen aan een kennisbasis.

Marie-José Kommers
Hoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

Poëzie: ook 'op posters en dingetjes'?

Beeldvorming onder Nederlandse vwo-leerlingen

Jeroen Dera

Neerlandici en vakdidactici hebben steeds meer oog voor de verschillende contexten en vormen waarin poëzie zich kan manifesteren. Maar in gangbare lesmethodes ligt de nadruk nog steeds op traditionele poëzie op papier. Literatuurwetenschapper Jeroen Dera deed onderzoek onder leerlingen uit 4 en 5 vwo om te achterhalen hoe zij denken over dichters, dichterschap en poëzie.

In zijn gedicht 'Kijk, het heeft gewaaid', opgedragen aan Remco Campert, suggereerde Gerrit Kouwenaar dat poëzie iets is 'om even te schrikken, in woorden'. Even schrikken: dat doen ook veel leerlingen als ze horen dat er poëzie op het programma staat. En even schrikken doen zelfs sommige ervaren taaldocenten als ze invallen voor een collega en zien dat de les over de dichtkunst moet gaan. Hoewel de meeste docenten Nederlands poëzie een zeer belangrijk onderdeel van het curriculum vinden, is 84 procent van hen ontevreden over het eigen poëzieonderwijs (Das, 2019, p. 156). Vooral differentiëren naar niveauverschillen tussen leerlingen rapporteren veel docenten Nederlands als achilleshiel van de eigen poëziedidactiek.

Mogelijk hangt dit samen met hun beperkte repertoirekennis voor poëzie. Bij de meeste docenten Nederlands liggen er bepaald geen dichtbundels op het nachtkastje en ze schatten hun eigen kennis van hedendaagse poëzie ook niet al te optimistisch in (Dera, 2022; voor een internationaal perspectief zie ook Xerri, 2016). Daar komt bij dat veelgebruikte lesmethodes als *Laagland: literatuur en lezer* en *Literatuur, geschiedenis en theorie* (onder neerlandici ook wel bekend als 'Dautzenberg') een tamelijk ouderwets beeld van de Nederlandstalige poëzie presenteren, met zeer weinig voorbeelden uit de 21e eeuw en nauwelijks oog voor culturele diversiteit (Dera, 2019a).

Multimediaal karakter

De laatste jaren zijn er veel initiatieven om het poëzieonderwijs een nieuwe impuls te geven. In 2023 hoopt Hans Das aan de Rijksuniversiteit Groningen een proefschrift te verdedigen dat de basis kan vormen voor een doorlopende leerlijn poëzie, met aandacht voor niveauverschillen tussen gedichten én leerlingen (zie Das, 2019 voor een eerste impressie van deze niveaus).

Daarnaast is er een keur aan materialen ontwikkeld waarmee docenten recente(re) poëzie op een activerende manier in de klas kunnen lezen en bespreken, vaak ook met aandacht voor de creatieve schrijfvaardigheid van leerlingen. Voorbeelden zijn de lessuggesties van School der Poëzie en het PoëzieCentrum, en de boeken in de reeks *woorden temmen* van uitgeverij Grange Fontaine (Van der Starre & Zijlstra, 2018; Van den Broeck & Dera 2020; Van Gasse & Ham 2023). Bovendien doen vakdidactici regelmatig suggesties voor lessen(reeksen) waarin poëzie uitdrukkelijk wordt gekoppeld aan de multimediale cultuur waarin leerlingen tegenwoordig opgroeien. Zo verschenen er recentelijk artikelen over didactische benaderingen van poëzievoordracht en gesproken poëzie (Van der Starre, 2021a), digitale poëzie (Dera & Van der Starre, 2019; Bluijs, Dera, & Peeters, 2021; Dera, 2023) en hiphop in relatie tot poëzie (De Roest, 2022).

Die aandacht voor het multimediale karakter van hedendaagse poëzie zien we ook binnen de academische studie van de Nederlandstalige letterkunde. Daarin is de afgelopen jaren veel aandacht besteed aan de manier waarop poëzie als genre de grenzen van de traditionele dichtbundel overstijgt. In het vakblad *Nederlandse letterkunde* constateerde Kila van der Starre (2021b) in de laatste decennia een verschuiving in de manier waarop letterkundigen het verschijnsel 'poëzie' benaderen. Volgens haar lag de klemtoon eind jaren negentig in de eerste plaats op dichters die hun werk op papier publiceerden, waarbij de academici van dienst voor een autonomistisch perspectief kozen (dat wil zeggen: ze benaderden het werk vooral als bijzondere vorm van taal, waarbij ze de analyse richtten op de structuur van het taalbouwsel en de manier waarop dat functioneerde in de Nederlandse literatuur(geschiedenis)).

Intussen heeft dat paradigma plaatsgemaakt voor een overwegend heteronomistisch perspectief. Daarin is er aandacht voor de manier waarop poëzie in verschillende contexten wordt *gebruikt* – niet alleen door professionele of anderszins doorgewinterde poëzielezers, maar ook door alledaagse lezers of luisteraars. Binnen dat perspectief ligt de klemtoon niet alleen op poëzie in papieren bundels, maar vooral ook op poëzie 'buiten het boek'. De meeste mensen komen gedichten namelijk niet tegen in traditionele bundels, maar tijdens ceremoniële gelegenheden (bruiloften, uitvaarten) of op gebouwen en posters. In haar proefschrift heeft Van der Starre (2021c) een uitgebreide analyse gegeven van zulke *non-book*-poëzie, maar er zijn meer neerlandici die in (vak)publicaties aandacht besteden aan poëzie in bredere gebruikscontexten dan die van de klassieke papieren bundel. Voorbeelden zijn onderzoek naar dichters die de rol van publieke intellectueel op zich nemen (Heynders, 2015), naar de hausse aan gedichten aan het begin van de coronacrisis (Dera, 2021a), naar dichters die onder de noemer *De Eenzame Uitvaart* optreden op begrafenissen van mensen zonder nabestaanden (Lambrecht, 2022) en naar de economische positie van stadsdichters door de eeuwen heen (Ham et al., 2020).

Poëziedidactiek

Waar de focus in het *academische onderzoek* kortom in sterke mate op (gebruiks)contexten van poëzie is komen te liggen, legt het *voortgezet onderwijs* – afgaand op veelgebruikte lesmethodes – nog steeds vooral de klemtoon op de formele analyse en parafraserende interpretatie van gedichten, soms ten koste van de actuele maatschappelijke context waarbinnen ze gelezen kunnen worden (vgl. Dera, 2021b, hoofdstuk 6). Een belangrijke uitdaging voor de poëziedidactiek lijkt dan ook de aansluiting bij de recente academische ontwikkelingen te zijn, die overigens de poëzie *zelf* op de voet volgen. In de

21e eeuw is de Nederlandstalige poëzie te typeren als bij uitstek multimediaal, en reflecteren veel dichters expliciet op de context waarin hun werk gelezen en gebruikt wordt – soms daartoe uitgelokt door een ceremoniële functie (zoals stadsdichter en Dichter des Vaderlands) die ze bekleden (vgl. Dera, Posman, & Van der Starre, 2016). Deze uitdaging is des te nijpender, omdat ook de wereld *van de leerling* uit veel meer dan (al dan niet literaire) papieren boeken bestaat.

Van leerlingen uit de bovenbouw van havo/vwo weten we dat ze – als ze al voor hun plezier lezen – niet tot nauwelijks poëziebundels lezen in hun vrije tijd (Dera & Van Doeselaar, 2022). Tegelijkertijd komen jongeren frequent poëzie tegen op sociale media (Van der Starre, 2017) en bestaan gemeenschappen rondom een fenomeen als *spoken word* voor een groot deel uit jongeren. Dat spanningsveld roept een fascinerende vraag op: in hoeverre spelen medialiteit en gebruikscontexten van poëzie een rol in de manier waarop leerlingen zelf op poëzie reflecteren? Zien jongeren, die opgroeien als *digital natives* en voortdurend teksten consumeren in een niet-papieren context, poëzie als een medium dat veel breder is dan het papieren gedicht of koppelen zij het genre vooral aan gedrukte boeken?

Onderzoeksopzet

In dit artikel beantwoord ik de bovenstaande vragen aan de hand van een onderzoek onder Nederlandse leerlingen uit 4 en 5 vwo, op basis van semi-structureerde interviews. Deze methodologie is zeer geschikt om data te verzamelen over specifieke ervaringen van leerlingen met poëzie en poëzie-onderwijs, en over hun eerste indrukken als ze met poëzie geconfronteerd worden. Daarnaast is het semigestructureerde interview bij uitstek een methode die leerlingen *zelf* een stem geeft. Terwijl er internationaal de nodige studies zijn gedaan naar leerlingervaringen met poëzie en poëziedidactiek (zie bijvoorbeeld Peskin, 2007; Hennessy & Mannix-McNamara, 2012; Fleming, 1992; Manning, 2016), beperkt dit soort onderzoek zich in Nederland tot de nog ongepubliceerde dissertatie van Das. Daar moet verandering in komen, want als we in de klas op een gedegen manier aandacht willen besteden aan de vraag wat poëzie is, kunnen we niet om het leerlingperspectief heen. Of om het met de Britse literatuurdidacticus Mike Pike te zeggen: wie over de dichtkunst wil praten, moet dat doen in dialoog met de visie van 'those who study it' – dat wil zeggen: de leerlingen (Pike, 2000, p. 49).

Participanten

De semigestructureerde interviews werden afgenomen bij dertig leerlingen uit 4 en 5 vwo. Ze vonden plaats in de maanden mei en juni, dus toen de leerlingen aan het eind van hun vierde of vijfde jaar zaten. Ik heb specifiek voor

vierde- en vijfdeklassers gekozen, omdat deze jaarlagen ruime ervaring hebben met fictie- en literatuuronderwijs, en omdat poëzie op veel scholen in het vierde en/of vijfde jaar op het programma staat.

De werving gebeurde via een oproep in de actieve Facebookgroep *Leraar Nederlands*. Docenten Nederlands uit de regio Nijmegen werd gevraagd of zij leerlingen in 4 of 5 vwo hadden met interesse in deelname aan wetenschappelijk onderzoek over poëzie. Enthousiasme over poëzie was hierbij geen eis, 'gemakkelijk kunnen praten' wel. Verder moesten de deelnemers in zowel onderbouw als bovenbouw poëzieonderwijs hebben gehad en zestien jaar of ouder zijn, zodat ze zelf gerechtigd waren toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek.

Op deze manier kon contact worden gelegd met 43 geïnteresseerde leerlingen, van wie er 30 werden geselecteerd. Gender was hierbij een doorslaggevend criterium. Gestreefd werd naar een verdeling van 15 jongens en 15 meisjes, omdat een oververtegenwoordiging van meisjes – die op en buiten school vaker literatuur lezen dan jongens (vgl. Dera, 2019b) – de resultaten waarschijnlijk zou beïnvloeden. Tabel 1 geeft details over de relevante kenmerken van de participanten.

Tabel 1. Participanten in het interviewonderzoek

Kenmerk	Verdeling onder de participanten
Gender	15 jongens, 15 meisjes
Leeftijd	7x 15 jaar, 13x 16 jaar, 10x 17 jaar, 1x 18 jaar (M=16,7 jaar)
Leerjaar	13x 4 vwo, 17x 5 vwo
Schoolprofiel	10x maatschappijprofiel, 20x natuurprofiel
Attitude tegenover poëzie	17x positief, 10x neutraal, 3x negatief

Het laatste kenmerk uit tabel 1, 'attitude tegenover poëzie', vraagt om enige toelichting. De leerlingen kregen in het interview de vraag voorgelegd wat zij in algemene zin van poëzie vonden. Antwoorden als 'interessant', 'mooi', en 'best leuk' werden als positief gecodeerd. Antwoorden als 'dat hangt van het gedicht af' en 'ik vind er niet echt iets van' werden als neutraal gecodeerd. Antwoorden als 'saai' en 'stom' werden als negatief gecodeerd. Tabel 1 laat zien dat leerlingen met een positieve attitude onder de participanten in de meerderheid waren en dat uitgesproken negatieve attitudes relatief weinig vertegenwoordigd waren. Ze vormen daarmee gemiddeld genomen geen representatieve afspiegeling van de leerlingpopulatie. Waarschijnlijk komt dit door de selectie steekproef waarbij docenten in hun klassen vroegen wie wilde deelnemen aan het onderzoek. Hoewel affiniteit met poëzie geen vereiste was, ligt het voor de hand dat leerlingen met een hekel aan poëzie niet enthousiast waren om deel te nemen.

Interviewontwerp¹

Om te onderzoeken in hoeverre medialiteit en gebruikcontexten van poëzie een rol spelen in de manier waarop leerlingen uit 4 en 5 vwo op poëzie reflecteren, is een protocol voor een semigestructureerd interview ontwikkeld met het *interview protocol refinement framework* van Milagros Castillo-Montoya (2016). Dit stelt de koppeling van interviewvragen aan onderzoeksvragen voorop, en stelt dat de onderzoeker overlap tussen die beide vraagtypen zo veel mogelijk moet vermijden. In de interviews zijn daarom zo min mogelijk expliciete vragen gesteld over de medialiteit of gebruikcontexten van poëzie. Zulke vragen zouden de deelnemers kunnen sturen naar (al dan niet sociaal wenselijke) antwoorden die ze niet gegeven zouden hebben als de hoofdconcepten uit de onderzoeksvraag niet voorkwamen in de interviewvragen.

Introductie

Het interviewprotocol bestond uit vijf delen. Het eerste deel bevatte introductievragen, bedoeld om de participanten aan de setting te laten wennen. De vragen gingen over hun ervaringen met het poëzieonderwijs op hun school: hoe zag dat er ongeveer uit, hoe pakte hun huidige docent de poëzielessen aan, en wat vonden de leerlingen daarvan?

Definities van poëzie

Het tweede, derde en vierde deel omvatten de kern van het interview, bedoeld om relevante informatie te verzamelen voor beantwoording van de onderzoeksvraag. Het tweede deel focuste op definities van poëzie volgens leerlingen: Wanneer noemen we iets poëzie? Is 'poëzie' hetzelfde als 'gedichten'? En wanneer vinden ze iets 'goede poëzie'? De achterliggende onderzoeksvraag was hier of leerlingen in hun poëtische reflecties ook aandacht besteedden aan het medium van poëzie en de verscheidene gebruikcontexten daarvan.

Beeldvorming over poëzie en dichterschap

Het derde deel ging over de beeldvorming rond poëzie en dichterschap. De leerlingen werd gevraagd te beschrijven wat voor iemand ze voor zich zagen als ze dachten aan iemand die poëzie lezen als hobby heeft en iemand die dichter is. Vervolgens kregen ze twee series van drie foto's voorgelegd (zie bijlage 1): eerst de drie vrouwelijke dichters Maud Vanhauwaert, Babs Gons en Delphine Lecompte, en vervolgens de drie mannelijke dichters Arno Van Vlierberghe, Dean Bowen en David Troch. Hierbij moesten de leerlingen aangeven wie het meest aan hun beeld van een dichter beantwoordde en wie het minst. Ook nu was de achterliggende onderzoeksvraag of leerlingen kwesties rond medialiteit en gebruikcontexten in hun antwoorden adresseerden. In het geval van Gons en Bowen is dat extra interessant, omdat zij doorbraken in het *spoken word*-circuit.

1 Het volledige interviewontwerp is op te vragen bij de auteur.

Vier gedichten

Vervolgens kregen de leerlingen vier gedichten voorgelegd (zie bijlage 2) met de vraag om bij elk gedicht aan te geven in hoeverre ze het poëtisch vonden. Ook moesten ze aangeven welk gedicht ze het meest en welk het minst poëtisch vonden. De vier gedichten verschilden in thematiek en vorm. Het eerste gedicht, 'Binnenblijven' van Maartje Smits, uit haar bundel *Als je een meisje bent* (2015), beschrijft de schaamte over het eigen lichaam die jonge meisjes kunnen voelen in pashokjes in een kledingwinkel. Het is geschreven in vrije verzen en begint met een ongrammaticale constructie die naar verwachting leerlingen zou verwarren: 'bij verlaten kleeft mijn meisje mijn kamer'. Vanwege het gebrek aan rijm beantwoordt Smits' gedicht niet aan veelgehoorde clichés over het genre, waardoor het een interessante casus is om ideeën over de mate waarin iemand een tekst poëtisch vindt te onderzoeken.

Het tweede gedicht is een 'Spiekpen'-gedicht van Maud Vanhauwaert, uit haar bundel *Het stad in mij* (2020). Het lyrisch ik beschrijft daarin 'een diepe kloof/van zoveel jaren' tussen haarzelf en de kinderen in een klaslokaal, maar stelt tegelijkertijd vast dat er nog altijd een kind in haar huist dat dromerig uit een raam kan staren. Vergeleken met Smits is Vanhauwaert uitbundiger met klankspel, met name klinkerrijm. Maar het gedicht is vooral geselecteerd vanwege de vormgeving (materiële component): het gedicht komt letterlijk uit een pen gerold. Bovendien is het zeer kleurrijk: in dit gedicht overheerst niet het wit, maar de kleur geel (in originele afbeelding, *red.*).

Het derde gedicht, 'II' uit de bundel *Leger* (2017) van Mieke van Zonneveld, lijkt nog het meest op traditionele poëzie. Het bestaat drieregelige strofen met grotendeels regels van gelijke lengte en eindrijm. Van Zonneveld vraagt bovendien meer van de woordenschat van de lezer dan Smits en Vanhauwaert, met vondsten als 'rouletterood' en 'profeteert verlies', en doet een sterk beroep op interpretatieve vermogens. Vooral de tweede strofe kan voer voor discussie zijn: wat betekent die vraag 'Waar slaan we zoal gaten in?', en waarom zijn de ogen van de dochter gelijk aan de ogen van God?

Het vierde en laatste gedicht, 'liggen' van Instagramdichter René Oskam, is juist zeer toegankelijk en bovendien zeer kort (vier regels). Het is een lichtvoetig gedicht dat zich laat lezen als de laatste humoristische wanhoops-poging van het lyrisch ik om in bed te belanden met iemand die hem eigenlijk niet ziet staan. Evenals bij Vanhauwaert valt bij Oskam de materiële component op. Het gedicht is afgebeeld op papier dat nog in een typemachine steekt en ook het lettertype is dat van ouderwetse typemachines. De vraag is natuurlijk of leerlingen dit aspect meenemen in hun reflecties op de poëtische van het gedicht.

Afronding

Het vijfde en laatste deel van het interview is een afronding. Leerlingen kregen de vraag of ze nog iets wilden toevoegen wat ze nog niet hadden benoemd en of het interview iets had veranderd aan hun ideeën over poëzie.

Sturende vragen werden zoals gezegd zo veel mogelijk vermeden. Wel werden er vooraf enkele doorvraagvragen ingebouwd voor momenten waarop een leerling erg zoekende was of relevante context niet adresseerde. Bij de vragen over definities van poëzie werd doorgevraagd naar verschillen met andere genres als de ingebrachte definities erg algemeen bleven. Bij de vragen over de beeldvorming werd doorgevraagd op gender en etniciteit als leerlingen daar zelf geen opmerking over maakten. Ten slotte werden participanten bij de poëzie van Vanhauwaert en Oskam gewezen op de beeldaspecten als ze daar zelf niet over begonnen over de pen en/of de typemachine.

Procedure en data-analyse

Twee onderzoeksassistenten namen de interviews (gemiddeld 45 minuten) online af via Zoom. De participanten gaven vooraf aan dat ze vrijwillig deelnamen aan het onderzoek en gaven toestemming voor opname van het interview.

De opgenomen interviews zijn ad verbatim getranscribeerd en geanonimiseerd. Twee mensen (de auteur van dit artikel en een onderzoeksassistent) codeerden afzonderlijk de transcripten. Per vraag segmenteerden ze relevante uitspraken. Eerst kreeg de *kern van de argumentatie* een code. Een voorbeeld is deze uitspraak waarin participant Maurits uitlegt wat volgens hem poëzie is:

Poëzie volgens mij is het overbrengen van een bepaald gevoel of een bepaalde ehh [1 seconde stilte] boodschap door middel van het gebruik van woorden op een mooie manier.

In dit antwoord zijn drie kernpunten te onderscheiden, die elk een eigen code kregen: *gevoelsexpressie*, *overbrengen van een boodschap* en *esthetisch woordgebruik*. Na deze 'initial coding' (Saldaña, 2013, p. 100) vergeleken beide codeurs hun resultaten en kwamen ze tot een consensusbeoordeling. Daarbij kon een afzonderlijke code maar één keer aan een antwoord worden toegekend (herhalingen werden dus niet dubbel gecodeerd).

Vervolgens zijn op elkaar gelijkende codes samengevoegd tot een overkoepelende categorie, het zogenoemde 'axial coding' (Saldaña, 2013, p. 218). Zo werd de code *esthetisch woordgebruik* uit Maurits' uitspraak hierboven uiteindelijk ondergebracht in de overkoepelende code *esthetische taal*, waaronder bijvoorbeeld ook *kunstzinnige zinnen* en *mooi taalgebruik* vallen. Ten slotte doorliepen de codeurs alle transcripten nog eens op opmerkingen van leerlingen over medialiteit en gebruikscontexten van poëzie. Expliciete uitspraken hierover werden in een aparte kolom gecodeerd.

Resultaten

Ervaringen met het poëzieonderwijs

Ruim de helft van de dertig leerlingen associeert poëzieonderwijs in de eerste plaats met lessen over de *vorm* van poëzie (17 coderingen; 57%), zoals rijm, stijlfiguren, strofebouw en figuurlijk taalgebruik. Bijna een derde meldt (daarnaast) dat hun poëzieonderwijs over *parafrase* ging (9 coderingen; 30%), of zoals Max het uitdrukt: 'het gedicht navertellen om tot de betekenis ervan te komen'. Zo'n kwart brengt poëzie in verband met onderwijs in literatuurgeschiedenis (8 coderingen, 27%), en denkt bijvoorbeeld aan lessen over renaissance-sonnetten. Lessen over creatief schrijven noemen zeven leerlingen (23%). Een koppeling met niet-papieren genres of praktijken noemen leerlingen nauwelijks, afgezien van één opmerking over aandacht voor de voordracht van poëzie (3%).

Definitie van (goede) poëzie

Op de vraag wat poëzie is, kwamen zeer gevarieerde antwoorden (zie tabel 2).

Tabel 2. Kernaspecten van 'poëzie' volgens leerlingen in 4 en 5 vwo

Verondersteld kenmerk van poëzie (code in vet)	Aantal participanten dat dit kenmerk benoemt (%)
Bevat een duidelijke boodschap	7 (23%)
Is heel ' breed '	8 (27%)
Moet figuurlijk gelezen worden	8 (27%)
Brengt een gevoel over	14 (47%)
Is kunstzinnig geschreven	7 (23%)
Heeft een bepaalde lengte	7 (23%), waarvan 5 keer 'kort' (17%)
Is moeilijk te begrijpen	4 (13%)
Bevat rijm	13 (43%)
Is een vorm van taalspel	3 (10%)
Bevat een soort verhaaltje	6 (20%)
Leent zich goed voor voordracht	3 (10%)
Heeft een typische vorm	7 (23%)
Geeft ruimte om heel vrij te schrijven	4 (13%)
Anders	2 (7%), waarvan 1 keer 'meerdere' en 1 keer 'geen logica'

Typische poëzieclichés als *gevoel* en *rijm* scoren het hoogst, maar ruim de helft van de leerlingen noemt deze zaken niet. Opvallend is dat slechts een kwart de typische *vorm* van veel gedichten, met strofebouw en veel wit op de pagina, noemt, terwijl juist dit kenmerk in veelgebruikte lesmethodes centraal staat. Verwijzingen naar aspecten die verband houden met medialiteit en

gebruikscontexten zijn nog schaarser. Slechts drie leerlingen wijzen op *voordracht* als kernaspect; de specifieke context(en) waarin poëzie gebruikt wordt, blijven onbesproken. Voor de meeste leerlingen lijkt het bij poëzie primair om geschreven teksten te gaan, wat blijkt uit woordclusters rond 'schrijven' en 'lezen'. Wel zegt één leerling dat poëzie meer omvat dan gedrukte teksten in papieren bundels:

Nou, poëzie komt in ieder geval voor in heel veel verschillende vormen. Ehm, persoonlijk kom ik er het snelste in aanraking mee als met, ehh, rijm. Je komt het ook wel op verschillende plekken tegen, ook op posters en dingetjes.

Tussen de begrippen 'poëzie' en 'gedicht' bestaat voor de meeste leerlingen intuïtief een verschil. Eén leerling weet echt geen antwoord te formuleren op de vraag of poëzie en gedichten hetzelfde zijn, terwijl vier leerlingen (13%) zeggen dat de begrippen gelijkgesteld kunnen worden. Voor vijftien leerlingen (50%) vormen gedichten een onderdeel van het veel bredere begrip 'poëzie'. Ze vinden het moeilijk die stelling met argumenten te onderbouwen, maar voor vijf leerlingen geeft *rijm* hier de doorslag: gedichten horen te rijmen en poëzie niet, of juist andersom. Volgens tien leerlingen (33%) is er een duidelijk verschil tussen gedichten en poëzie. Zes van hen zoeken dat verschil in literaire status: poëzie zou hoogstaander zijn dan 'gewoon' een gedicht, en meer diepgang hebben.

Het verschil tussen proza en poëzie definiëren de leerlingen uiteenlopend. Bijna de helft noemt hier *lengte* als criterium (13 coderingen, 43%), maar ook *rijm* wordt relatief vaak genoemd (11 coderingen, 37%). Tien leerlingen (33%) noemen *prozatechnieken* als verschil: in poëzie komen volgens hen geen plot, personages en chronologie voor. Zeven leerlingen (23%) noemen de bijzondere *vorm* van poëzie, met bijvoorbeeld strofes, evenals bij de vraag wat poëzie nu eigenlijk is. Slechts één iemand (3%) noemt het *wit* als onderscheidend criterium.

Gezien deze uiteenlopende antwoorden is het niet verrassend dat ook de genoemde karakteristieken van goede poëzie uiteenlopen. De meeste leerlingen vinden het belangrijk dat een gedicht een bijzondere *boodschap* overbrengt (11 coderingen, 37%) en/of je *raakt* (10 coderingen, 33%). Relatief vaak genoemd zijn daarnaast *aanzetten tot denken* en *toegankelijkheid* (beide 8 coderingen, 27%). Deze codes betreffen vooral de inhoud en het effect van poëzie op de lezer, en veel minder de kwaliteit van de taal die dichters gebruiken. Maar vier leerlingen (13%) noemen *bijzondere taal; stijl, compositie* en *klank* is elk goed voor slechts 3%. Van alle vormkenmerken noemen leerlingen het vaakst *rijm* (5 coderingen, 17%).

Over het algemeen reflecteren de leerlingen niet tot nauwelijks op medialiteit en gebruikscontexten. Deze aspecten zijn slechts incidenteel terug te zien in hun antwoorden. Als ze er wel over spreken, gaat het om verwijzingen naar poëzie buiten het boek ('posters en dingetjes') of naar de voordrachtscultuur rondom poëzie.

Beeldvorming poëzieliefhebbers

Op de vraag wat voor iemand ze voor zich zien als ze denken aan een persoon die poëzie als hobby heeft, geven leerlingen zulke uiteenlopende antwoorden, dat bij de open codering 46 codes nodig waren. Toch zijn er enkele opvallende patronen qua gender, huidskleur, leeftijd en karaktereigenschappen.

Dertien leerlingen (43%) zeggen niet specifiek een man of een vrouw voor zich te zien. Bij de andere zeventien is dat anders: tien leerlingen zien een man voor ogen, zeven een vrouw. De mannelijke associatie is overigens ook krachtig bij minimaal twee leerlingen die zeiden dat gender geen rol van betekenis speelt, want ze noemen als voorbeelden Herman Brusselmans en Jan Wolkers. Een soortgelijke *bias* is voorstelbaar bij het aspect huidskleur. Twintig leerlingen (67%) zeiden bij een poëzieliefhebber niet specifiek te denken aan een witte of gekleurde persoon, maar de andere tien dachten expliciet aan een wit iemand, één keer zelfs nader gespecificeerd als 'Frans'.

Bijna de helft denkt bij een poëzieliefhebber expliciet aan een 'oud' iemand, dat wil zeggen: iemand van minimaal dertig jaar oud, en meestal nog ouder. Niemand heeft het over jongeren, wat suggereert dat de leerlingen poëzie niet met hun peers en leefwereld associëren. Een wel veel voorkomende associatie betreft de veronderstelde karaktereigenschappen van poëzieliefhebbers, die vaak te maken hebben met expressiviteit, met codes als *droevig*, *dromerig*, *emotioneel*, *empathisch*, *expressief*, *fantasierijk*, *gevoelsmens*, *vrije geest*, *vrolijk* en *zweverig* (samen 15 coderingen, 50%). Ook *rustig* noemen diverse leerlingen (4 coderingen, 13%).

Beeldvorming dichterschap

Waar ze bij poëzieliefhebbers relatief vaak innerlijke eigenschappen noemen, wijzen de leerlingen bij hun beeld van een dichter opvallend vaak op uiterlijke kenmerken. Kleding (13 coderingen, 43%), een bril (8 coderingen, 27%; waarvan één keer specifiek een 'pilootenbril') en haardracht (7 coderingen, 23%). Ook nu overheerst het beeld van een relatief oud persoon (13 coderingen, 43%).

Zowel bij de poëzieliefhebbers als de dichters spelen medialiteit en gebruikscontexten geen rol van betekenis in de reflecties van de leerlingen. De poëzieliefhebbers omschrijven drie participanten (10%) als iemand die altijd pen en papier bij zich heeft, waarbij ze poëzie dus in eerste instantie als geschreven praktijk opvatten. Ook bij de beeldvorming van de dichter komt het

notitieboekje voor (1 codering, 3%), en vijf leerlingen (20%) beginnen over een interieur met een schrijftafel (20%). Koppelingen naar sociale gebruikscontexten zijn er niet. Het tegenovergestelde is soms wel aan de orde: één leerling (3%) omschrijft poëzieliefhebbers als nerdy en een andere leerling (3%) heeft het over *niet-sociaal*; deze laatste code komt bij de dichtersbeelden drie keer voor (10%).

Bij de getoonde afbeeldingen van actieve dichters treedt een duidelijke beeldvorming op. Tabel 3 geeft weer hoeveel leerlingen deze het meest en het minst als een typische dichter zien.

Tabel 3. Aantal participanten dat dichter x het meest en het minst een typische dichter vindt

	Aantal keer genoemd als 'het meest een dichter'	Aantal keer genoemd als 'het minst een dichter'
Dichtster (v)		
Maud Vanhauwaert	5	18
Babs Gons	8	5
Delphine Lecompte	17	7
Dichter (m)		
Arno Van Vlierberghe	5	19
Dean Bowen	9	9
David Troch	16	2

Bij de vrouwelijke dichters zien leerlingen Maud Vanhauwaert duidelijk het minst als dichter. Meerdere leerlingen noemen haar uitstraling te sportief en – vergeleken met Gons en Lecompte – te gewoon of alledaags. Zo zegt Bas: 'Haar zelfverdedigingssporthouding geeft aan dat dit iemand is die meer fysiek wil sporten dan wil schrijven.' Ook leerlingen die Gons of Lecompte het minst op een typische dichter vinden lijken, dragen argumenten aan die te maken hebben met stereotypische voorstellingen van andere beroepsgroepen. Gons duiden ze herhaaldelijk als een actrice (bijvoorbeeld door Heleen: 'Hele grote ronde oorbellen passen niet bij een dichter, eerder bij een actrice'), terwijl ze Lecompte als modeontwerper zien of juist als iemand zonder baan (Jasmijn: 'Ze ziet eruit alsof ze werkloos is'). Maar de meeste leerlingen vinden Lecompte het meest beantwoorden aan het prototypische dichtersbeeld. Hun argumentatie bevestigt daarbij hun voorstellingen over poëzieliefhebbers en dichters. Lecompte wordt bijvoorbeeld herhaaldelijk omschreven als *rustig*, *artistiek*, *authentiek* en *zweverig*. Ook benoemen meerdere leerlingen dat zij niet in de camera kijkt, wat zou passen bij het beeld van een introverte dichter. Bovendien speelt leeftijd een rol: meerdere leerlingen schatten in dat zij het oudst is (wat niet klopt: Gons is ouder) en vinden haar op grond daarvan het meest 'dichter'.

Het beeld bij de mannelijke dichters is vergelijkbaar. Van Vlierberghe zien leerlingen duidelijk het minst als 'dichter', en net als bij Vanhauwaert hangt dat samen met een te weinig klassieke uitstraling. Alle negentien leerlingen die Van Vlierberghe het minst 'dichter' vinden, wijzen op zijn tatoeages: die associëren ze met iemand die op een podium staat (muzikanten, rockers) of met een model. Die tattoos zijn voor drie van de vijf leerlingen die Van Vlierberghe het meest een dichter vinden, overigens ook van belang: ze noemen tatoeages expressief of 'een teken van creativiteit' (Anne). Ook bij Bowen komen verwijzingen naar lichaamsversieringen herhaaldelijk terug. Waar de neuring voor drie leerlingen uitdrukkelijk *niet* bij het dichterschap past, is de hoed voor vijf leerlingen juist een teken van dichterlijke expressiviteit.

Bij Troch, het meest geassocieerd met een dichter, valt eens te meer op hoe doorslaggevend specifieke uiterlijke kenmerken zijn binnen de beeldvorming van leerlingen. Vergeleken met de argumentaties bij hun vrouwelijke collega's, waar dertien leerlingen (43%) inhaakten op de *kleding*, ligt de focus bij de mannen – waarschijnlijk ook gezien de gebruikte portretfoto's – vaker op kapsels (9 coderingen, 30%) en gezichtskenmerken zoals de baard (7 coderingen, 23%) en de bril (4 coderingen, 17%), en noemen slechts drie leerlingen (10%) kleding. Meer dan bij Van Vlierberghe en Bowen dragen leerlingen ook argumenten aan over Trochs veronderstelde karakter. Zo vinden ze hem het meest 'dichter' vanwege zijn kalme en serieuze blik, en zijn er leerlingen die hem associëren met intellectualisme (Yara: 'Hij ziet eruit alsof hij heel veel nadenkt').

De argumentaties geven er blijk van dat er onder leerlingen krachtige stereotypische ideeën over het dichterschap bestaan, of op zijn minst over de term 'dichter'. Als we specifiek letten op de rol van medialiteit en gebruikscontexten, springen twee patronen in het oog. In de eerste plaats zien we dat expressiviteit voor veel leerlingen een belangrijk criterium is om iemand dichterlijk te vinden, maar te véél fysieke expressiviteit lijken ze niet passend te vinden. De foto van Babs Gons associeerden leerlingen bijvoorbeeld vaak niet met dichterschap, maar met acteren en theater – kwesties die binnen de *spoken word*-poëtica nu juist een centrale plaats innemen. In de tweede plaats lijken leerlingen het grote podium en direct contact met het publiek niet te verbinden met dichterschap, getuige hun reacties op de foto's van Lecompte en Van Vlierberghe. Poëzie is kennelijk niet direct een genre waar bij makers op de planken gaan staan.

Poëtische van specifieke gedichten

Bij elk van de vier voorgelegde gedichten is – op basis van de beargumenteerde reactie van de leerling – gecodeerd of de leerling dat gedicht *wel*, *redelijk* of *niet* poëtisch vond. Tabel 4 geeft de resultaten weer, met daarbij ook hoe vaak leerlingen een gedicht het meest en het minst poëtisch vonden.

Tabel 4. Poëtische van de vier voorgelegde gedichten volgens de leerlingen

Gedicht	Beoordeling van poëtische: wel / redelijk / niet poëtisch	Aantal keer meest poëtisch	Aantal keer minst poëtisch
Maartje Smits, 'Binnenblijven'	23 / 1 / 6	9	9
Maud Vanhauwaert, 'Spiekpen'	17 / 13 / 0	6	4
Mieke van Zonneveld, 'II'	22 / 6 / 2	6	3
René Oskam, 'liggen'	15 / 9 / 6	9	14

Uit deze gegevens blijkt allereerst dat leerlingen niet snel geneigd zijn een gedicht niet poëtisch te vinden. Bij Smits en Oskam valt een vijfde van de leerlingen dit oordeel, maar de groep die deze gedichten wel of redelijk poëtisch vindt, is veel groter. Opvallend is wel dat de gedichten die leerlingen het vaakst zonder omhaal poëtisch vinden, die van Smits en Van Zonneveld, in mediaal opzicht de twee meest traditionele gedichten zijn: anders dan bij Vanhauwaert en Oskam is hier geen sprake van een afwijkende materiële component of bijzondere gebruikscontext.

Opvallend zijn ook de relatief grote uitschieters bij Smits en Oskam. Smits' tekst vinden weliswaar 23 leerlingen (77%) poëtisch, maar tegelijkertijd vinden negen leerlingen (30%) dit gedicht het minst poëtisch. Gelet op de argumentatie speelt de moeilijkheidsgraad van het gedicht hierin een belangrijke rol. Van de 23 leerlingen die Smits' tekst poëtisch vinden, geven er 6 (26%) aan dat de *onduidelijkheid* van de betekenis mede tot dat oordeel leidt. Zo stelt Freke:

Ehm, ja, ik zie in het tweede stukje van het gedicht heel veel, ehm, aparte zinnestjes worden gebruikt, als in, ehm, geen onderwerp dat erin staat, bijvoorbeeld: 'smotsig mondnaadje veeg kinnetje'. Als ik die de eerste keer lees denk ik: huh, wat staat hier nou?

Ook *dwingen tot herlezen* (4 coderingen, 17%), *beeldspraak* (17%) en *ongrammaticaliteiten* (3 coderingen, 13%) worden genoemd als argumenten voor het poëtische karakter, maar ze markeren ook de weerbarstigheid van de tekst voor veel leerlingen. Hoewel ze Smits' gedicht dus wel degelijk als poëtisch zien, zorgt de afstand die ze tot de tekst houden er tegelijkertijd voor dat bijna een derde van de leerlingen deze tekst het minst poëtisch vindt. Daarbij lijkt ook de afwezigheid van opvallende klankpatronen een rol te spelen. De leerlingen wijzen namelijk ook bij Van Zonnevelds gedicht herhaaldelijk op de ontoegankelijkheid ervan: van de 22 leerlingen die deze

tekst poëtisch vinden, zijn er zes (27%) die verwijzen naar de *onduidelijkheid* ervan. In tegenstelling tot bij Smits maken leerlingen bij Van Zonneveld veel opmerkingen over het *klankspel* (5 coderingen, 23%) en het *rijm* (8 coderingen, 36%), wat – gelet op de nadruk die veel leerlingen legden op dit soort elementen bij het definiëren van poëzie – mogelijk verklaart waarom ze Van Zonnevelds gedicht veel minder vaak het minst poëtisch noemen.

Oskams gedicht noemt bijna de helft van de leerlingen (47%) het minst poëtisch en ook is de groep die de tekst ondubbelzinnig poëtisch noemt, met vijftien leerlingen (50%) het minst groot. Binnen die laatste groep zijn *rijm* (8 coderingen, 53%) en *lengte* (6 coderingen, 40%) de meest gebruikte argumenten om Oskams tekst poëtisch te vinden. Interessant is dat alle zes leerlingen die het gedicht niet poëtisch vinden ook rijm noemen. Intussen geven vijf van hen (83%) aan dat Oskams tekst te toegankelijk is om echt poëzie te kunnen zijn.

De materiële component van de aangeboden gedichten speelt in de reflecties van de participanten nauwelijks een rol. Bij Vanhauwaerts 'Spiekpen'-gedicht begint slechts één leerling (3%) uit zichzelf over de pen. Deze leerling, Bo, vindt het 'wel wat hebben' dat het gedicht uit een pen gerold komt, maar plaatst wel kanttekeningen bij de keuze voor een plastic balpen:

Vind ik het eerder, ehm, [1 seconde stilte], ehh, iets, iets, ja niet echt per se armoediger, maar iets, iets, iets minder, ehm, [1 seconde stilte], eh, ja ik weet het niet, eh, iets minder professioneel, ja ogen of zo, ik weet niet.

Bij doorvragen naar de manier waarop het gedicht wordt gepresenteerd, zien de meeste leerlingen de pen wel, maar negen leerlingen (30%) laten hem alsnog onbenoemd. Voor vier leerlingen doet het voorwerp afbreuk aan de poëtische kracht van het gedicht, omdat de pen het minder 'officieel' maakt. Daartegenover staan zeven leerlingen die zelfstandig een verband leggen tussen de pen en de inhoudelijke oriëntatie van het gedicht. Weer andere leerlingen zoeken het desgevraagd algemener: de pen zou symbool staan voor 'een leven vol schrijven' of uitdrukken 'dat de pen machtiger is dan het zwaard'.

Bij Oskam maken meer leerlingen uit zichzelf een opmerking over de materialiteit: zes leerlingen (20%) beginnen zelf over de typemachine en/of het daarbij horende lettertype als hun gevraagd wordt naar de poëtische van deze tekst. Na doorvragen signaleren alle leerlingen wel dat het gedicht een opvallende presentatiewijze heeft, al kunnen weinig leerlingen specifiek benoemen dat het om een typemachine gaat. Negen leerlingen (30%) stellen

dat de typemachine de poëtische van het gedicht vergroot, bijvoorbeeld vanwege de nostalgische en formele connotatie ervan. Twee leerlingen (7%) verbinden de vormgeving met typemachine expliciet aan sociale media.

De vraag of de publicatie van Oskams gedicht op Instagram het poëtische karakter ervan vergroot of juist verkleint, blijkt de leerlingen ten slotte sterk te verdelen. Voor vijf leerlingen (17%) speelt het geen rol op of in welk medium een gedicht gepubliceerd is, maar de helft stelt dat het gebruik van Instagram het gedicht minder poëtisch maakt. Volgens hen is dat medium te weinig officieel, te weinig authentiek en te veel gericht op *likes*. Een ultrakort tekstje als dat van Oskam is daarvoor geschikter dan 'echte' poëzie, meent Renske: 'Mensen hebben dan niet zo'n zin om dat te gaan lezen en d'r over na te denken, die zitten meer op Instagram om effe hersenloos een beetje te scrollen.' Tien leerlingen (33%) vinden Oskams tekst juist poëtischer als ze horen dat de tekst van Instagram komt. Vooral de vergrote *toegankelijkheid* en het uitgebreide *bereik* waarderen ze positief, maar er zijn ook participanten die vinden dat Instagram de poëzie minder ouderwets maakt.

Conclusie en discussie

Onderzoekconclusies

De laatste jaren is de aandacht voor medialiteit en gebruikscontexten van poëzie sterk toegenomen in de letterkundige neerlandistiek en in de vakdidactiek voor het schoolvak Nederlands. In dit onderzoek stond de vraag centraal of ook leerlingen poëzie zien als een fenomeen dat breder is dan het klassieke papieren gedicht dat een individuele lezer ontvangt.

Uit de geanalyseerde interviews met dertig leerlingen uit 4 en 5 vwo blijkt dat deze doelgroep poëzie in sterke mate als een (louter) tekstueel medium percipieert. Er waren weliswaar leerlingen die aangaven dat poëzie een heel breed genre is, maar dat sloeg slechts in een enkel geval op mediale heterogeniteit. Verwijzingen naar poëzie buiten het boek kwamen incidenteel voor, in de vorm van opmerkingen over poëzieposters en voordrachtaspecten. Over het algemeen lijken leerlingen bij poëzie vooral te denken aan het klassieke papieren gedicht (dat volgens veel leerlingen ook rijmt), waarvan de gebruikscontext in de individueel-expressieve hoek ligt.

Daarmee correspondeert ook het beeld dat veel leerlingen van poëzie liefhebbers en dichters hebben. Opvallend vaak beschrijven ze zulke mensen in termen van gevoeligheid en expressiviteit. Iemand die zich (al dan niet professioneel) met poëzie bezighoudt, is voor de meeste leerlingen in dit interviewonderzoek geen 'gewoon' iemand, maar iemand die bijzonder

empathisch of juist opvallend teruggetrokken is. Maar blijkens de reacties op met name de foto's van Babs Gons en Arno Van Vlierberghe is de typische dichter niet *al* te extravert of opvallend: een al te expressieve uiterlijke presentatie (Gons) en in het oog springende tatoeages (Van Vlierberghe) associëren leerlingen eerder met acteurs en muzikanten dan met dichters (zelfs in een interview dat expliciet over poëzie gaat). Impliciet bevestigt dit het klassieke 'papieren' beeld dat de doelgroep van poëzie heeft: een dichter is kennelijk niet iemand die in de schijnwerpers op een podium staat.

De tekstgerichte focus zien we ook terug in de manier waarop de leerlingen de poëtische van concrete gedichten inschatten. Hun argumenten richten zich daarbij in eerste instantie op tekstuele vormkenmerken, maar de presentatiewijze van het gedicht nemen ze slechts incidenteel in ogenschouw, en alleen maar als er sprake is van een bijzondere materiële presentatie – zoals bij Vanhauwaert en Oskam. Ook als leerlingen expliciet op die materiële verschijningsvorm gewezen worden, zijn velen van hen niet in staat daar betekenis aan toe te kennen, voor hun eigen leeservaring noch interpretatie.

Een interessante bevinding is de status van Instagram als medium voor poëzie. Uit hun reflecties op het gedicht van René Oskam en de publicatiecontext daarvan blijkt dat de meeste leerlingen poëzie in de eerste plaats met een heel serieus, officieel en mogelijk zelfs elitair genre associëren. Ook leerlingen die vinden dat verspreiding via Instagram de poëtische van een bepaald gedicht ten goede komt, onderschrijven dat, omdat hun onderliggende argumentatie erop neerkomt dat poëzie een genre is dat meer toegankelijk en minder elitair gemaakt zou moeten worden.

Methodologische kanttekeningen

Omdat de steekproef van dit onderzoek slechts dertig leerlingen omvat, kunnen we de resultaten niet opvatten als representatief voor de Nederlandse leerlingpopulatie. De keuze voor interviews als onderzoeksmethode zou er daarnaast voor gezorgd kunnen hebben dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven die de resultaten hebben gekleurd. Ook verdient het gebruikte materiaal in de interviews een nadere reflectie in het licht van de bevinding dat leerlingen nauwelijks aandacht hebben voor de presentatiewijze van poëzie. De leerlingen kregen immers geen sterk multimodale gedichten voorgelegd, zoals een video van een *spoken word*-performance of een digitaal gedicht in Flash. Die keuze is gemaakt, omdat het medium in zulke gevallen zozeer de aandacht opeist, dat het nogal voor de hand ligt dat leerlingen er iets over zullen zeggen. Tegelijkertijd is het natuurlijk mogelijk dat een confrontatie met een *spoken word*-voordracht de participanten had getriggerd om scherper op mediale

aspecten bij de andere getoonde gedichten te letten. Het is daarom interessant om leerlingen in vervolgonderzoek te laten reflecteren op de poëtische van sterk performatieve of multimodale poëzie.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

Op basis van dit interviewonderzoek zijn er twee aanbevelingen te geven voor het poëzieonderwijs. Ten eerste maken de resultaten duidelijk hoe groot de variatie is in visies van leerlingen op poëzie. Hoewel een grote groep het genre primair met rijm en gevoelsexpressie associeert, conform de stereotypische beeldvorming, zijn er ook leerlingen die poëzie veel breder interpreteren en bijvoorbeeld wijzen op de vrijheid die dichters hebben om hun eigen taal en ideeënwereld vorm te geven. Voor docenten is het daarom aan te raden in hun onderwijs expliciet te bevragen wat hun leerlingen eigenlijk onder poëzie verstaan, om van daaruit een overstap te maken naar een preciezere (en waarschijnlijk uitgebreidere) verkenning van het genre.

Hierbij is het, ten tweede, nodig om heel zorgvuldig stil te staan bij de rol die het door de dichter gekozen medium speelt in zowel de ervaring als de mogelijke interpretatie(s) van het gedicht. Maar weinig leerlingen blijken zelf oog te hebben voor die mediale component, terwijl veel recente initiatieven uit de vakdidactiek voor het schoolvak Nederlands sterk inzetten op het behandelen van *non-book*-poëzie in de klas (zoals Instagrampoëzie, *spoken word* en muurgedichten). Een afbeelding van een typemachine in een Instagramgedicht heeft voor leerlingen mogelijk meer duiding nodig dan docenten in eerste instantie zouden kunnen denken. Of, om de cirkel rond te maken en weer bij Kouwenaar uit te komen: voor hedendaagse leerlingen valt er in poëzie niet alleen even te schrikken in woorden, maar ook in beelden.

Jeroen Dera is universitair docent Nederlandse Letterkunde aan de Radboud Universiteit. Hij promoveerde in 2017 op onderzoek naar literatuurprogramma's in de vroege jaren van de Nederlandse radio en televisie. Zijn huidige onderzoek concentreert zich hoofdzakelijk op het Nederlandse literatuuronderwijs. jeroen.dera@ru.nl

Literatuur

- Bluijs, S., Dera, J., & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuisheert. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(2), 150-163.
- Broeck, C. van den, & Dera, J. (2020). *woorden temmen - Van kop tot teen met Charlotte Van den Broeck en Jeroen Dera*. Grange Fontaine.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831.
- Das, H. (2019). Een impuls voor de poëzie: lezerstypen als handvatten voor het onderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *33ste HSN-conferentie* (pp. 156-160). Skribis.
- Dera, J. (2019a). Gedichten als smokkelwaar. Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 147-158.
- Dera, J. (2019b). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Dera, J. (2021a). Evaluating poetry on COVID-19: attitudes of poetry readers toward corona poems. *Journal of Poetry Therapy*, 34(2), 77-94.
- Dera, J. (2021b). *Poëzie als alternatief*. Wereldbibliotheek.
- Dera, J. (2022). Ruim baan voor het stiefkind! De staat van het poëzieonderwijs op de middelbare school. *Poëziekrant*, 46(5), 26-31.
- Dera, J. (2023). Surfen naar de zuidkaap. Digitale poëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 24-29.

Dera, J., Posman, S., & Starre, K. van der. (Eds.). (2016). *Dichters van het nieuwe millennium. Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21^e eeuw*. Vantilt.

Dera, J., & Starre, K. van der. (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 106(5), 4-9.

Dera, J. & Doeselaar, N. van. (2022). Leesvoorkeuren van havo- en vwo-leerlingen aan het begin van de bovenbouw; een enquêteonderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(2), 3-13.

Fleming, M. (1992). Pupils' perceptions of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 22(1), 31-41.

Gasse, L. Van, & Ham, L. (2023). *woorden temmen - Toon de stad met Lies Van Gasse en Laurens Ham*. Grange Fontaine.

Ham, L., Geerdink, N., Oosterman, J., Sleiderink, R., & Bax, S. (2020). Krijg je nog rente voor een lied? Stadsdichterschap als eer en verdienste sinds de middeleeuwen. *Nederlandse Letterkunde*, 25(1), 99-131.

Hennesy, J., & Mannix McNamara, P. (2012). 'What rough beast?' Conceptualising the poetry teacher in Ireland through the eyes of the pupil. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 379-394.

Heynders, O. (2015). De dichter als publieke intellectueel: Ramsey Nasr. *Nederlandse Letterkunde*, 20(3), 291-316.

Lambrecht, B. (2022). A reluctant revenge? The poetry of *De Eenzame Uitvaart*. *Dutch Crossing*, 46(1), 65-79.

Manning, L. (2016). Rewriting struggles as strength: Young adults' reflections on the significance of their high school poetry community. *Research in the Teaching of English*, 50(3), 288-308.

Peskin, J. (2007). The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations. *English in Education*, 41(3), 20-36.

Pike, M. (2000). Pupils' poetics. *Changing English*, 7(1), 45-54.

Roest, A. de. (2022). Doe je best op school: Hiphop in het literatuuronderwijs. *Nederlandse letterkunde*, 27(1), 102-117.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Ltd.

Starre, K. van der. (2017). *Poëzie in Nederland. Een onderzoek naar hoe vaak en op welke manieren volwassenen in Nederland in aanraking komen met poëzie*. Stichting Lezen.

Starre, K. van der. (2021a, 25 maart). *Vijf redenen waarom we vooral naar poëzie moeten luisteren*. <https://didactieknederlands.nl/dekwestie/2021/03/vijf-redenen-waarom-we-vooral-naar-poezie-moeten-luisteren/>

Starre, K. van der. (2021b). *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Starre, K. van der. (2021c). Van top-down, boekcentrisch, exclusief en autonomistisch, naar bottom-up, mediabreed, inclusief en heteronomistisch. *Nederlandse Letterkunde*, 26(2), 363-376.

Starre, K. van der, & Zijlstra, B. (2018). *woorden temmen. 24 uur in het licht van Kila&Babsie*. Grange Fontaine.

Xerri, D. (2016). 'Poems look like a mathematical equation': Assessment in poetry education. *International Journal of English Studies*, 16(1), 1-17.

Bijlage 1: Gebruikte afbeeldingen van dichters in het interview

Vrouwelijke dichters

Maud Vanhauwaert
(Foto: Jill Bertels)



Babs Gons
(Foto: Collin Hill Imagary)



Delphine Lecompte
(Foto: Beeld RV)



Mannelijke dichters

Arno Van Vlierberghe
(Foto: Brecht Van Maele)



Dean Bowen
(Foto: Irwan Droog)



David Troch
(Foto: Patrick Henry)



Bijlage 2: Gebruikte gedichten in het interview

BINNENBLIJVEN

bij verlaten kleeft mijn meisje mijn kamer
claimt dat ze niet weg kan
ongeduldig houd ik de deur open
maar ze komt niet, past niet, zegt ze
de gang te smal knellende lampen

ik shop maar niks past zich aan
elke spiegel wordt mijn gezicht onduidelijker
smotsig mondaadje veeg kinnetje
lippen lekken in wangen
ogen hangen scheef
in scharnieren sneert
het meisje dat mensen kijken
ik zie alleen mijn overgeslagen
enkels in boomstam skinny jeans
er scheurt iets
ik smelt geloof ik
de verkoopster komt kijken
of mijn hokje al vrij is
ze mag niet adviseren alleen terughangen
kortingsstickers plakken op dingen die gescheurd zijn
of waar mijn gezicht heeft afgegeven

Maartje Smits
Uit: *Als je een meisje bent* (2015)

11

Een picknicktafel vloert hem en ik zie
ik zie wat hij niet ziet. Zijn broekspijp kleurt
rouletterood en profeteert verlies.

Waar slaan we zoal gaten in? De ogen
van zijn dochter zijn de ogen van God.
Ze leggen bloot, voorspellen een verbod.

Het bloeden wil niet stoppen (net als wij,
net als wij). Er komen ook hechtpleisters
aan te pas. Die vallen, schijnt, vanzelf

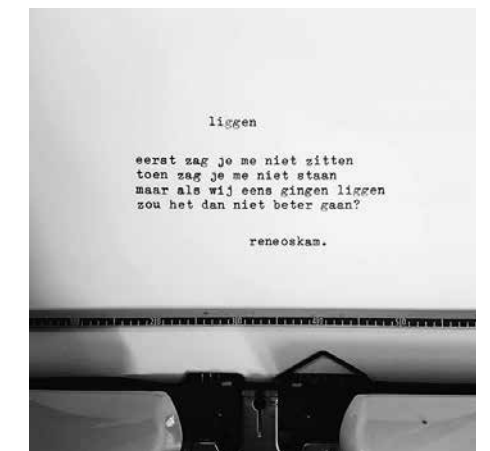
weer af. Hij oppert, eenmaal opgelapt,
een wandeling door duinlandschap
zijn hand tevreden op mijn knie

en ziet en ziet niet wat ik zie.

Mieke van Zonneveld
Uit: *Leger* (2017)



Maud Vanhauwaert
Uit: *Het stad in mij* (2020)



René Oskam
Geplaatst op Instagram op 8 april 2019
(@reneoskam)

Vlaamse cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs: een geïntegreerde benadering?

Joris Van Doorselaere

Binnen de Vlaamse onderwijshervorming zijn afzonderlijke sleutelcompetenties en eindtermen ontwikkeld voor kunst- en cultuureducatie en geschiedenis. Joris Van Doorselaere verkent de raakvlakken tussen beide domeinen. In zijn bijdrage pleit hij voor meer afstemming voor alle relevante spelers in het veld.

Inleiding

Het secundair onderwijs (12-18 jaar) in Vlaanderen onderging de afgelopen jaren een hervorming. Binnen een kader van zestien sleutelcompetenties (geïnspireerd op de acht Europese competenties (Europese Unie, 2006)), kregen ontwikkelcommissies met experts, leraren, ambtenaren en vertegenwoordigers van de onderwijskoepels¹ de opdracht van de Vlaamse overheid om een set eindtermen uit te tekenen. Eindtermen zijn de minimumdoelen die leerlingen moeten behalen of, in het geval van attitudinale eindtermen, moeten nastreven. Sinds september 2019 is het kader van zestien sleutelcompetenties van kracht en wordt het gradueel uitgerold.

Hoewel het kader vrij recent is, was het de afgelopen jaren vaak onderwerp van discussie. De goedkeuring en invoering van de eindtermen voor de tweede (14-16 jaar) en derde graad (16-18 jaar) zorgde namelijk voor verhitte debatten tussen de overheid (macroniveau) en de onderwijskoepels (mesoniveau). Deze laatste stelden dat de hoeveelheid en specificiteit van de eindtermen hun onderwijsvrijheid onder druk plaatste (Valcke et al., 2023, pp. 63-64).² Het resulteerde in kunst- en vliegwerk in de lessentabellen, waarbij, in de praktijk, vaak lesuren kunst- en cultuuronderwijs kind van de rekening werden (Dekeyzer, 2021). Verneert en Geudens (2021) stellen dat de focus in Vlaanderen sterk is komen te liggen op wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid, naar aanleiding van tegenvallende PISA-resultaten. Ze pleiten voor een groter aandeel van het artistieke leergebied in het curriculum. Voor de hervorming ijverde Dekeyzer (2016), docent kunstdidactiek aan de Katholieke Universiteit Leuven, ook al voor een vaste plaats voor het artistieke domein binnen de algemene vorming.³ Dit diende volgens haar vorm te krijgen als een apart ingericht en doorlopend kunstvak met evenwichtige aandacht voor contact met kunst en reflecteren op en inzicht verwerven in kunst. In de onderwijshervorming is deze weg niet gevolgd. In haar zoektocht naar de plaats die kunst- en cultuureducatie dan wel krijgt toebedeeld in de nieuwe sleutelcompetenties van de overheid en de leerplannen van de

- 1 Onderwijskoepels ondersteunen en vertegenwoordigen schoolbesturen in de onderhandelingen met de Vlaamse overheid. Zij stellen ook leerplannen op. Zie voor een algemene toelichting: *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/structuur/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- 2 Op 16 juni 2022 oordeelde het Grondwettelijk Hof dat de Vlaamse eindtermen een inbreuk zijn op de vrijheid van onderwijs zoals verankerd in de Belgische grondwet. Dit arrest hoeft geen invloed te hebben op de vergelijking van sleutelcompetenties in deze bijdrage. Het Grondwettelijk Hof richtte zich op het aantal eindtermen en sprak zich niet uit over de achterliggende concepten. Zie voor meer toelichting: *Persbericht Arrest 82/2022*. www.const-court.be/public/n/2022/2022-082n-info.pdf
- 3 Het vakkenaanbod binnen het algemeen secundair onderwijs (aso) in Vlaanderen bereidt niet voor op een specifiek beroep.

onderwijskoepels, herhaalde Dekeyzer (2021) enerzijds haar pleidooi voor een afzonderlijk vak artistieke vorming en uitte de wens om cultuur in zoveel mogelijk vakken te integreren.⁴ In een beschouwing op de diversiteit aan vakken waarbinnen kansen zijn weggelegd voor artistieke vorming en kritisch leren reflecteren op de werkelijkheid door kunst, ziet Standaert (2021, p. 58), docent pedagogiek aan de Universiteit Gent, geschiedenis als ‘een bevoorrechte partner’.

In een exploratieve studie volg ik het tweede spoor uit het pleidooi van Dekeyzer (2021) en verken ik hoe kunst- en cultuureducatie zich verhouden tot geschiedenisonderwijs in het nieuwe kader van sleutelcompetenties in Vlaanderen, zoals geopperd door Standaert (2021). Er bestaat, voor zover ik weet, nog geen eerdere studie naar deze relatie. Bovendien wordt in Vlaanderen weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar kunst- en cultuureducatie (Vermeersch & Siongers, 2019). De Vlaamse eindtermen voor het geschiedenis- en onderwijs zijn ondergebracht in de sleutelcompetentie historisch bewustzijn (SC 8), die van kunst- en cultuureducatie in de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16).

Ik vertrek vanuit het gegeven dat beide sleutelcompetenties afzonderlijk zijn geformuleerd.⁵ Om de samenhang op beleidsniveau tussen kunst- en cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs te onderzoeken, wil ik twee vragen beantwoorden: 1) wat houden de concepten in die aan de basis liggen van beide sleutelcompetenties?; 2) en op welke manier krijgt dit vorm in de sleutelcompetenties? Eerst zal ik het begrip cultuureducatie duiden en via een historische schets trachten te beschrijven hoe dit in Vlaanderen invulling kreeg. Ten tweede verken ik vanuit de theorie hoe kunst- en cultuureducatie zich verhouden tot andere vakken. Vervolgens haal ik op basis van de relevante literatuur de conceptuele achtergrond van het geschiedenisonderwijs voor het voetlicht en licht ik een horizontale samenhang toe. In een vierde stap beschrijf ik hoe de concepten rondom kunst- en cultuureducatie en geschiedenisonderwijs zijn vertaald naar sleutelcompetenties en op welke manier deze zich tot elkaar verhouden. Tot slot formuleer ik op basis van de bevindingen en actuele ontwikkelingen een aantal kansen en aanbevelingen voor de toekomst.

4 Dekeyzer (2021) oordeelde dat vooral de onderwijskoepels de handschoen niet ten volle durven op te nemen. Ze verwijst naar een rapport waarin na tien jaar de impact is onderzocht van de Seoul Agenda en dat internationaal een contrasterende evolutie signaleert tussen overheidsinitiatieven voor kunst- en cultuureducatie enerzijds en de onderwijspraktijk anderzijds.

5 Wel werd een valideringscommissie ingesteld om, achteraf, de kwaliteit na te gaan. In totaal gingen tijdens de eerste helft van 2018 zeven ontwikkelcommissies (twee transversale en vijf inhoudelijke) aan de slag om de eindtermen binnen zestien sleutelcompetenties uit te schrijven (Valcke et al., 2023). Zie voor meer informatie over de valideringscommissie: <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

Cultuureducatie en cultuuronderwijs

De hier geschetste specifiek Vlaamse context van onderwijs- en curriculumvernieuwing, en het aandeel van kunst of cultuur daarin, valt niet los te zien van een aantal ontwikkelingen in Nederland. Het begrip cultuureducatie werd in Nederland al eind jaren negentig van de vorige eeuw ingevoerd als beleidsterm, en deed vooral dienst als containerbegrip (Schönau, 2011). Het schetsen van een overzicht naar (onderzoek in) cultuureducatie start voor Vlaanderen en Nederland vaak in 2007.⁶ In dat jaar legde de kwantitatieve en kwalitatieve studie van Bamford (2007a) een gebrek aan visie over kunst- en cultuureducatie bloot in het formeel onderwijs in Vlaanderen. Meer samenhang en een structurele aanpak bleken belangrijke werkpunten voor toekomstig beleid. Bijna tegelijkertijd voerden Van der Auwera et al. (2007) een studie uit naar erfoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Hun conclusie luidde dat aandacht voor erfoed aanwezig was in de onderwijsdoelen, vooral in het lager en secundair onderwijs, maar in het kleuter- en buitengewoon onderwijs significant minder. Het onderzoek rekende naast erfoed, ook kunst, literatuur en media tot cultuureducatie en stipte aan dat het onderscheid tussen cultuur- en erfoededucatie moeilijk te maken valt.

In Nederland oordeelde Bamford (2007b) in datzelfde jaar eveneens dat een duidelijke en gedeelde visie ontbrak. Deze conclusie vormde een van de aanleidingen voor het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel, dat als doel had een theoretisch kader en doorlopende leerlijn in Nederland te ontwikkelen (Van Heusden, 2010). De theorie poogde de onduidelijkheid rond het containerbegrip te verhelderen met een definitie waarin de verschillende onderdelen konden worden ondergebracht en door voortaan te spreken over cultuur- en onderwijs in plaats van cultuureducatie. Cultuuronderwijs gaat volgens Van Heusden (2010) niet louter over het kennismaken met kunst en cultuur, maar ook om onderwijs in het bewustzijn van hoe je zelf en anderen de wereld ervaren en er betekenis aan geven. Het plaatst dus niet cultuur centraal, maar het cognitief proces.

De cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel vond het afgelopen decennium haar weg vanuit Nederland naar de Vlaamse onderwijsvernieuwing. Om de implementatie in Vlaanderen te verkennen en door te voeren kwam er een aantal vervolgstudies. Hoewel volgens de veldtekening (Vermeersch & Vandebroucke, 2011) cultuuronderwijs in sommige situaties de voorkeur verdient, hanteerden de Vlaamse onderzoekers consequent het begrip cultuureducatie (Vermeersch et al., 2012, 2014, 2016). Volgens hen overstijgt het leren reflecteren op cultuur de schoolmuren en geniet de bredere term ‘educatie’ dus de voorkeur boven

6 In Nederland verscheen er in 2002 al een overzichtsstudie naar kunst- en cultuureducatie (Damen et al., 2002).

'onderwijs'. Deze bijdrage volgt deze benadering. Enkel bij verwijzingen naar opvattingen uit de cultuurtheorie zelf zal ik het begrip cultuuronderwijs gebruiken.

Hoewel de theorie van Cultuur in de Spiegel enigszins verheldering bracht, kwam er ook enige kritiek. Dekeyzer (2013) stelt dat door Van Heusdens in steek bijna alles als cultuur te beschouwen is, wat de verheldering voor het onderwijsveld niet ten goede zou komen. Ook Schönau (2011) deelde deze mening en vreesde daarnaast dat het nieuwe – maar nog steeds zeer vage – begrip cultuuronderwijs zou gaan samenvallen met de opvattingen uit Cultuur in de Spiegel. Bisschop Boele (2011) plaatste dezelfde kanttekening en formuleerde kritiek op de complexiteit van de theorie en het eenzijdig perspectief van waaruit het geheel tot stand kwam. Dekeyzer (2013, 2016) volgde de kritiek op de zuiver cognitieve benadering en concludeerde dat, ondanks de bezwaren, de cultuurtheorie zonder veel kritische reflectie toch werd doorgedruwd in Vlaanderen. Zo vormde Cultuur in de Spiegel in de onderwijshervorming van 2019 het theoretisch kader voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16).

De kritische bedenkingen indachtig rijst de vraag of de sleutelcompetentie voldoende handvatten aanreikt om aan de slag te gaan. Drion (2016) reflecteerde over hoe het beleid een praktijk kan ondersteunen die in direct contact staat met de uitdagingen van een veranderende wereld. Hij verschoof de focus naar de effectiviteit van cultuureducatie en hoe zij kan inspelen op de noden van de samenleving. Hij bepleitte daartoe een plan om in Nederland meer coherentie en afstemming te brengen in de uitvoering van het beleid. Volgens hem hindert de voortdurende strijd over termen, belangen en doelen een daadkrachtige cultuureducatie. Ook in Vlaanderen lopen visies van experts vaak uiteen (Bamford, 2007a; Beunen et al., 2016).

Cultuureducatie in het curriculum

Kunst- en cultuureducatie zijn brede begrippen (De Braekeleer, 2010). De precieze indeling en afbakening ervan is zelden onderwerp van onderzoek. Wel stellen onderzoekers vaak de vraag hoe cultuureducatie en de diverse aspecten ervan aan bod dienen te komen in het curriculum. Als een apart vak of juist geïntegreerd in andere vakken? In hun onderzoek naar de rol en plaats van cultuureducatie in het curriculum van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs in opdracht van CANON Cultuurcel⁷ beschrijven Vermeersch et al. (2014)

⁷ Canon Cultuurcel is een onderdeel van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid en fungeert als schakel tussen de beleidsdomeinen onderwijs en cultuur. Zie voor meer informatie: *Missie en visie CANON Cultuurcel*. www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Missie%20en%20Visie%20CANON%20Cultuurcel.pdf

standpunten van voor- en tegenstanders van beide opties. De auteurs stippen het voordeel aan van een inhoudelijke samenhang en de positieve effecten daarvan op de leerresultaten van leerlingen. Een praktijkonderzoek (Vermeersch et al., 2015) naar hoe lerarenopleiders cultuuronderwijs kunnen integreren in de eigen vakcontext verwijst naar – grotendeels dezelfde – studies (Eisner, 2002; Nikitina, 2002; Schneider & Stern, 2010) die concluderen dat een horizontale samenhang de leerling ten goede komt en hen beter voorbereidt op buitenschoolse contexten.

Hoewel Brewer (2010) een aantal soortgelijke gunstige leeromstandigheden destilleerde uit zijn onderzoek naar een geïntegreerde aanpak in het curriculum, waarschuwt hij ook dat deze benadering voor een instrumentalisering van cultuureducatie zou zorgen, waarbij kunst en cultuur louter dienen als middel om andere inhouden of vaardigheden te verwerven. Daarnaast benadrukte Parsons (2004) dat de vaktechnische en -didactische eigenheid van de kunst- en cultuurvakken zouden kunnen verdwijnen in een breder geheel. Op basis van de pijnpunten uit het rapport van Bamford (2007a) vreesde De Bruyckere (2010) bovendien voor het 'wegintegreren' van cultuur. Hij stelt dat een gedeelde curriculaire verantwoordelijkheid van een lerarenteam in de praktijk de aanpak van kunst en cultuur niet ten goede zou komen. Ook Dekeyzer (2021) maakte dit punt door te stellen dat scholen (groepen) kunst en cultuur zo verbloemd kunnen doorschuiven naar bijvoorbeeld taalvakken of geschiedenis.

Samengevat is er een spanningsveld waarbij de theoretische conclusies in het voordeel spreken van een geïntegreerde aanpak van kunst- en cultuuronderwijs en waarbij de bezwaren vooral uit praktisch-didactische hoek komen. Er lijkt in de literatuur nog geen consensus over dit punt, maar er bestaat wel eensgezindheid over de noodzaak van meer onderzoek naar dit spanningsveld.

De theorie van Cultuur in de Spiegel kiest een duidelijke positie in deze discussie. Bij aanvang was het doel om te komen tot een doorlopende leerlijn geïntegreerd cultuuronderwijs waarin de verschillende aspecten, zoals onder andere kunst-, media-, erfgoed-, en literatuureducatie, in één systematisch kader zijn onder te brengen (Van Heusden, 2010). Volgens deze cultuurtheorie kan cultuur in alle schoolvakken aan bod komen. Van de vakken waarin cultuuronderwijs het sterkst en meest expliciet naar voren treedt, benoemt Van Heusden, naast filosofie, maatschappijleer en de taal- en kunstvakken, het vak geschiedenis. In het boek voor docenten in het voortgezet onderwijs, dat voortbouwt op het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel, herhalen Van Heusden et al. (2020) het onderlinge verband en complementariteit van deze cultuurvakken. Betekent dit dat de geïntegreerde benadering, zoals bepleit door Van Heusden, de te volgen weg is bij de nieuwe generatie onderwijsdoelen in Vlaanderen? In dit geval zouden cultuur- en geschiedenisonderwijs verwevenheid moeten vertonen.

Historisch denken en redeneren

Aan de basis van de Vlaamse sleutelcompetentie historisch bewustzijn ligt het concept historisch denken en redeneren. Hoewel het steunt op vakdidactisch onderzoek, zijn er verschillende benamingen, definities of invullingen van dit concept mogelijk. Van Nieuwenhuyse (2017, p. 265) omschrijft het als:

het begrijpen en organiseren van informatie over het verleden, met als doel historische fenomenen te beschrijven, te vergelijken en te verklaren. Daarbij ziet men in dat verleden en heden fundamenteel anders zijn. Historisch denken gaat dus evenzeer over inzicht in en reflectie over de complexe relatie tussen heden, verleden en toekomst.

Volgens Van Nieuwenhuyse (2017) stoelt de competentie op twee belangrijke fundamenteën: inzicht in en kennis over het verleden en daarnaast inzicht in het constructiekarakter van geschiedenis en de werkwijze van een historicus. In de literatuur staat dit vaak omschreven als *knowing history* en *doing history* (Van Nieuwenhuyse, 2017, 2020). Hier is sprake van een symbiotische relatie. Inhoudelijke kennis wordt pas waardevol als leerlingen die kunnen toepassen binnen historisch redeneren. Omgekeerd is historisch redeneren onmogelijk zonder voldoende feitenkennis. Mathis en Parkes (2020) situeren de verschuiving naar een sterkere aandacht voor historisch denken en redeneren in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw.⁸ De voorbije twee decennia heeft het concept meer en meer ingang gevonden in de curricula van westerse landen (Luis & Rapanta, 2020).

Bepaalde onderzoekers, zoals Epstein (1994) en Levisik en Barton (2005) stellen dat kunstvormen een bijdrage kunnen leveren aan historisch denken en redeneren. Hoewel recent ook Clark en Sears (2020) deze relatie theoretisch onder de loep namen, is empirisch onderzoek naar de rol van kunst- en cultuureducatie in geschiedenisonderwijs schaars. Volgens Suh (2013) blijft het onderzoek vaak beperkt tot het gebruik van foto en film. Zo had het onderzoeksproject 'Film en/als historische geletterdheid' van de Universiteit Gent, in samenwerking met lerarenopleidingen (2009-2010) en het Instituut voor Publieksgeschiedenis, als doel leraren in opleiding vertrouwd te maken met historische speelfilms. Maar in haar vergelijkende studie naar hoe drie geschiedenisleraren in de Verenigde Staten kunstfoto's en films gebruikten als bron bij het leren historisch denken concludeerde Suh (2013) dat zelfs

⁸ Terwijl dit volgens Mathis en Parkes (2020) in landen van het Britse Gemenebest te danken is aan de hervormingen van het British Schools History Project, steunt de verschuiving in Noord-Amerika op een aantal invloedrijke onderzoekers, zoals VanSledright, Wineburg, Levstik, Barton en Seixas. In West-Europa hebben Van Bostel en Van Drie bijgedragen aan onderzoek naar theoretische modellen van historisch denken en redeneren.

ervaren leraren moeite hebben met het hanteren en contextualiseren van de bronnen.

Daarnaast kan erfgoededucatie, dat vaak tot het ruimere begrip cultuureducatie wordt gerekend, een bijdrage leveren bij het leren historisch denken en redeneren. Op basis van een langlopend onderzoeksproject in Nederland stellen Grever et al. (2015) dat erfgoed een belangrijke kans biedt om historisch denken en redeneren eveneens in buitenschoolse contexten te leren toepassen. Ook andere auteurs stellen dat de relatie tussen geschiedenis en erfgoed geenszins problematisch hoeft te zijn vanuit vakdidactisch oogpunt (Wils, 2010; Barton, 2016; Seixas, 2016). Omwille van de persoonlijke of collectieve betekenisgeving aan het verleden vanuit een hedendaags perspectief, zoals Löwenthal (1998) beschrijft, raakt erfgoededucatie ook sterk aan burgerschapsvorming.

Een geïntegreerde benadering?

De theorie van Cultuur in de Spiegel gaat uit van een geïntegreerde benadering van cultuuronderwijs in het curriculum. Hoe heeft dit vorm gekregen in de vernieuwingsoperatie binnen het Vlaamse onderwijs, specifiek tussen de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16) en historisch bewustzijn (SC 8)?

Het concept historisch denken en redeneren kreeg in het Vlaamse geschiedenisonderwijs – althans in het conceptueel kader – in de afgelopen jaren steeds meer voet aan grond.⁹ Vlaanderen steunt daarbij voornamelijk op de invulling van deze concepten door Seixas en Morton (2013) en het meer empirisch onderbouwde model van Van Bostel en Van Drie (2008, 2018). Een ontwikkelcommissie operationaliseerde de theoretische modellen en de verschillende deelcomponenten naar vier bouwstenen die door de drie graden van het secundair onderwijs lopen:

- Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader
- Kritisch reflecteren met en over bronnen
- Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven
- Over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst reflecteren en deze duiden (Vlaamse Overheid, 2018, pp. 83-87).

⁹ Hoewel historisch denken aan de basis ligt van de sleutelcompetentie, werd toch gekozen voor de noemer historisch bewustzijn (Van Nieuwenhuyse, 2020). Dit laatste concept, dat gestoeld is op het begrijpen van temporele veranderingen, heeft wortels in de Duitstalige traditie, waar historisch denken eerder zijn oorsprong vindt in Angelsaksisch onderzoek en zich voornamelijk richt op het aanleren van de professionele werkwijze van een historicus in sterke samenhang met burgerschapsvorming (Seixas, 2017).

De theorie van Cultuur in de Spiegel, die steunt op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie, evolutionaire cognitiewetenschappen en de semiotiek, beschouwt cultuur als een voortdurend cognitief proces van betekenisgeven aan de werkelijkheid. Cultuuronderwijs gaat volgens Van Heusden (2010) zoals gezegd niet louter over het kennismaken met kunst en cultuur, maar ook om onderwijs in het bewustzijn van hoe je zelf en anderen de wereld ervaren. Daarnaast kan cultuuronderwijs de basis vormen voor een kritische en zelfstandige omgang met cultuur in de hedendaagse samenleving, iets wat Van Heusden benoemt als cultureel burgerschap. De theorie plaatst dus niet cultuur, zoals objecten of gebeurtenissen, centraal, maar het denkproces en stelt dat leerlingen hun geheugen gebruiken om vorm te geven aan de veranderende werkelijkheid. Het reflecteren op en betekenis geven aan cultuur gebeurt met vier basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur kan tot uiting komen, zo stelt Van Heusden, via vier dragers of media: het menselijk lichaam, materiële voorwerpen, taal en grafische media. Waarnemen vindt plaats bijvoorbeeld met de zintuigen, terwijl het vormen van concepten gebeurt via taal. De verschillende media kunnen in elkaar overlopen.

Bij de uitgangspunten van de nieuwe Vlaamse sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16) staan zowel de cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010) als de Vlaamse vervolgstudies (Vermeersch et al, 2012, 2014, 2016) vermeld als referentiekader voor de eerste graad (Vlaamse Overheid, 2018, p. 110). De inspiratie uit en koppeling met de theorie van Cultuur in de Spiegel blijkt uit de sterke aandacht voor de ontwikkeling van het cultureel zelfbewustzijn in de vier bouwstenen. De vier basisvaardigheden zijn, op analyseren na, letterlijk terug te vinden in de bouwstenen. Het analyseren is minder expliciet beschreven, maar lijkt onderdeel van de tweede bouwsteen waarin verbanden en structuren uit de werkelijkheid worden onderzocht:

- Uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren
- Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren
- Uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden
- Verbeelding gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk (Vlaamse Overheid, 2018, pp. 110-114).

Hoewel de theorie van Cultuur in de Spiegel een conceptuele samenhang veronderstelt, zijn de sleutelcompetenties voor geschiedenis en voor kunst en cultuur los van elkaar ontwikkeld door twee commissies. Op basis van de gehanteerde referentiekaders en documenten met uitgangspunten lijkt er geen sprake van een geïntegreerde benadering tussen beide

sleutelcompetenties.¹⁰ Een gescheiden werkwijze hoeft op zich geen probleem te zijn. Het inschakelen van experts en betrokken vakleraren kan zelfs een meerwaarde betekenen. Maar een cruciale vereiste is wel dat er achteraf een samenhangend en op elkaar afgestemd geheel is gevormd.

SC 16 bestaat uit een luik bewustzijn en een luik expressie. De drie eerste bouwstenen focussen op cultureel bewustzijn en waren in eerste concept transversaal bedoeld, wat wil zeggen dat docenten de eindtermen moeten koppelen aan andere sleutelcompetenties. Maar deze keuze werd in de discussie over de druk op het curriculum herroepen (Vlaamse Regering, 2021). Alle transversale eindtermen behorend tot bouwsteen één en drie werden, nadat de ontwikkelcommissie het werk al had afgerond, omgezet in inhoudelijke, waardoor de scholen ze slechts op één plek in het curriculum hoeven op te nemen. De laatste bouwsteen, gericht op culturele expressie, was van meet af aan inhoudelijk.

Dat een horizontale samenhang ontbreekt, blijkt voornamelijk uit bouwsteen twee, over het blootleggen van verbanden tussen cultuurproducten en -uitingen en hun maatschappelijke, historische en geografische context. Hoewel deze bouwsteen zich ook uitstekend leent voor het geschiedenisonderwijs, wordt de koppeling met de relevante eerste bouwsteen van SC 8 over het historisch referentiekader niet gelegd. Bovendien eindigt deze tweede bouwsteen van SC 16 na de eerste graad (12-14 jaar). Samenvattend kunnen we stellen dat de oorspronkelijke leerlijn cultuureducatie in een latere fase vanuit een streven naar meer 'haalbaarheid' door de Vlaamse Regering (2021) werd ontdaan van coherentie en continuïteit.¹¹

Kansen en meerwaarde van horizontale samenhang

SC 8 biedt voldoende kansen voor een afstemming met kunst- en cultuureducatie. Zo is kunst of erfgoed, naast het leren contextualiseren ervan via het referentiekader, te gebruiken als bron om een beeld van het verleden vorm te geven. Een bron geeft geen rechtstreekse inkijk daarin, maar komt tot stand binnen een bepaalde tijd, ruimte en maatschappelijke context. Om niet te verzeilen in een instrumentalisering van cultuureducatie, zoals gesteld door Brewer (2010), is er ook ruimte voor reflectie. Zo worden bronnen niet enkel beïnvloed door een bepaalde tijd, ruimte en maatschappelijke context, maar

¹⁰ Geraadpleegd via www.onderwijsdoelen.be van de Vlaamse Overheid (laatst geraadpleegd op 28 januari 2022).

¹¹ Zie voor een gedetailleerd overzicht van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie: Rombaut, E. (2021). Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 23-44.

ook door hoe wij ze in het heden interpreteren. Hier treedt het constructie-karakter van geschiedenis (de werkwijze van de historicus) op de voorgrond. Op die manier krijgen leerlingen grip op het diverse gebruik van het verleden in het heden. Inzicht in het hedendaagse perspectief kan bijvoorbeeld relevant zijn bij het kritisch reflecteren over erfgoed (Löwenthal, 2015). Dit lijkt te raken aan de begrippen cultureel bewustzijn en cultureel burgerschap.

De kloof tussen kunst- en cultuureducatie en geschiedenisonderwijs, en hun achterliggende ideeën, is dus niet altijd zo groot als gedacht. Vaak hebben de concepten impliciete raakvlakken. Zo namen Janssenswillen et al. (2019) de relatie tussen Cultuur in de Spiegel en het concept historisch denken en redeneren onder de loep. Ze slaagden erin om tot een afstemming te komen voor non-formele contexten.¹² Copini (2019) exploreerde het cultureel bewustzijn van adolescenten en hoe zij zich leren verplaatsen in een sociaal-historische context. Recent wezen diverse onderzoekers ook op de rol die verbeelding speelt. Konings (2020) stelt dat leerlingen via verbeelding betekenis leren geven aan het verleden. De Leur et al. (2019) toonden aan dat tekeningen een meerwaarde kunnen zijn door de mogelijkheid die ze bieden om in dialoog te gaan over opvattingen over het verleden of om de interesse in het verleden te stimuleren. Het reflecteren op verleden, heden of toekomst, bijvoorbeeld via erfgoed, hoeft dus niet altijd schriftelijk te gebeuren. Het kan evenzeer via publiekshistorische projecten of zelfs kunstzinnige verwerkingen, zoals Grever en Van Boxtel (2014) stellen. Het lijkt van belang om de bestaande concepten en de onderlinge relaties in het kader van sleutelcompetenties voldoende te expliciteren en tot een concreter 'houvast' te komen voor docenten.

Deze docenten bevinden zich niet enkel in het formeel onderwijs. De theorie van Cultuur in de Spiegel wordt ook uitgerold in buitenschoolse contexten. CANON Cultuurcel heeft de afgelopen jaren via opleidingen en netwerkmomenten geijverd om de cultuurtheorie voet aan grond te doen krijgen in het brede Vlaamse kunst- en cultuureducatieveld. Voor non-formele contexten, zoals uit de erfgoed- en museumsector, bleek er in het verleden vaak een kloof met de onderwijssector (Van der Auwera et al., 2007). Mogelijk kan de

12 Het onderzoek richtte zich op het toegankelijk maken van erfgoed voor een divers publiek via het didactisch concept multiperspectiviteit, en spitte zich toe op leren in non-formele contexten zoals musea. In de zoektocht naar een afstemming oordeelden de onderzoekers dat de basisvaardigheid verbeelden te sterk in verband te brengen is met fictie of fantasie. Ze opteerden voor een ander begrip: 'beeldvormen'. Omdat de basisvaardigheden niet volgens een vaste chronologie verlopen, zagen ze bovendien in de afstemming met het concept historisch denken en redeneren meer heil in de volgorde waarnemen, conceptualiseren, analyseren en beeldvormen.

theorie van Cultuur in de Spiegel hier van meerwaarde zijn. Dat ze aan de basis ligt van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie en ook wordt uitgerold bij non-formele kunst- en cultuureducatie, is te beschouwen als een voordeel. Maar er is, zoals gesteld, geen afzonderlijk vak cultuureducatie in het curriculum. Daardoor ontbreekt ook voor actoren in het non-formele veld nog vaak een houvast om aan de slag te gaan.

In zijn historisch beleidsonderzoek naar cultuuronderwijs in Nederland wees ook Hagens (2020, p. 285) op het ontbreken van een overkoepelende en coherente beleidsvisie op cultuuronderwijs. In zijn conclusie stelt hij:

Onderzoek is aan te bevelen naar inhoud en afstemming van onderwijs- en cultuurdoelen voor cultuuronderwijs. Dit moet leiden tot een realistische formulering van cultuuronderwijsdoelen in beheersingsniveaus. Na te streven leeropbrengsten worden dan samenhangend gestructureerd en in één leerlijn geplaatst van begin basisschool tot het eind van het voortgezet onderwijs.

Hoewel Cultuur in de Spiegel het doel heeft om te komen tot een doorlopende leerlijn geïntegreerd cultuuronderwijs, blijkt ze die ambitie bij de vertaling naar de Vlaamse onderwijscontext niet te kunnen waarmaken. Van een horizontale samenhang en afstemming met bijvoorbeeld het geschiedenisonderwijs lijkt geen sprake.

Het streven naar meer samenhang in kunst- en cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs wordt versterkt door de introductie van een Vlaamse canon. In september 2019, toevallig bijna gelijktijdig met de uitrol van de onderwijsmodernisering, kondigde de nieuwe Vlaamse regering een culturele en historische canon aan. Dit initiatief, bedoeld voor het onderwijs en ontwikkeld naar Nederlands model, zal in 2023 worden geïntroduceerd. Ook deze ontwikkeling lijkt te gebeuren zonder of met slechts een beperkte afstemming op het kader van sleutelcompetenties. Zo hebben de vakdidactici die het concept historisch denken en redeneren vertaalden naar de Vlaamse onderwijscontext en de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, hun handen afgehouden van het initiatief. Volgens hen staat een canon haaks op het historisch leren denken en redeneren door leerlingen (De Paepe et al., 2019). Bovendien is een canon niet enkel relevant voor kunst- en cultuureducatie of het geschiedenisonderwijs, maar ook voor burgerschapsvorming, zoals Rutten (2021) stelt. Dat de sleutelcompetentie burgerschap (SC 7) ook door een afzonderlijke commissie is ontwikkeld en steunend op andere achterliggende kaders, lijkt de toekomstige situatie nog complexer en gefragmenteerder te maken voor de praktijk. Niettemin zijn in deze bijdrage geregeld raakvlakken met burgerschap blootgelegd.

Samenvattend dringt een didactische afstemming tussen domeinen zoals kunst-, cultuur-, burgerschaps-, en erfgoededucatie en geschiedenisonderwijs zich op. Een afstemming die recht doet aan de diverse achtergronden en onderbouwingen, maar zich ook richt op het overbruggen van de diverse terminologieën, en bruikbaar is voor zowel het formeel als non-formeel onderwijs, bijvoorbeeld binnen de museum- en erfgoedsector. De aanbeveling van Hagenaars (2020) indachtig kan een beter afgestemd geheel in Vlaanderen zo concreet de vorm aannemen van een transversale leerlijn door de diverse sleutelcompetenties en die, gestoeld op de theorie, de didactische kansen expliciteert en relevante koppelingen voorstelt tussen de verschillende concepten.

Besluit

Met deze verkennende studie wil ik een bijdrage leveren aan de samenhang tussen kunst- en cultuureducatie en het Vlaamse geschiedenisonderwijs. De theorie van Cultuur in de Spiegel, die aan de basis ligt van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16), hanteert een brede blik op cultuur en gaat uit van een geïntegreerde benadering met andere vakken in het curriculum. Toch lijkt een horizontale samenhang en expliciete koppeling met de sleutelcompetentie historisch bewustzijn (SC 8) niet aanwezig. Deze sleutelcompetentie steunt op het concept historisch denken en redeneren, waarvan de verschillende componenten zijn opgebouwd rond de wijze waarop historici te werk gaan. De bouwstenen in de eindtermen vormen een nieuw gegeven en lijken, omwille van deze disciplinaire benadering, meer aan te sluiten bij leraren geschiedenis dan de brede theoretische benadering van Cultuur in de Spiegel.

Dit betekent niet dat er geen ruimte is voor kunst- en cultuureducatie in het vak geschiedenis. Er blijken voldoende mogelijkheden om ook binnen het concept historisch denken en redeneren aan de slag te gaan met bijvoorbeeld kunst, literatuur, media of erfgoed, als bron, onderwerp van reflectie of inspiratie voor een publiekshistorische of kunstzinnige verwerking. Maar in de recente onderwijshervorming oogt de relatie tussen het geschiedenisonderwijs en kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen op beleidsniveau nog onduidelijk, wat zou kunnen afstralen op de kwaliteit in de praktijk. Maar het lijkt een kwestie van perceptie te zijn. De verschillen in terminologie verhullen bijvoorbeeld vaak de raakvlakken. Dat de kloof tussen historisch denken en redeneren en de theorie van Cultuur in de Spiegel niet zo groot is, bewezen verschillende onderzoekers (Janssenswillen et al., 2019; Copini, 2019).

Hoewel er kritiek is op de theorie van Cultuur in de Spiegel zal ze zich vermoedelijk de komende jaren sterker weten te wortelen in Vlaanderen als referentiekader. Ze ligt aan de basis van een van de sleutelcompetenties

voor het formeel onderwijs en bovendien heeft CANON Cultuurcel de afgelopen jaren ingezet op inbedding van de cultuurtheorie binnen het brede Vlaamse kunst- en cultuureducatieveld. Daarom bepleit ik, in het verlengde van Drion (2016) en Hagenaars (2020), om los te komen van de strijd over termen en kaders en ons ook in Vlaanderen meer te focussen op een coherent en afgestemd geheel voor alle relevante spelers in het veld, bijvoorbeeld via één overkoepelende en concrete leerlijn.

In 2023 zal een Vlaamse canon het levenslicht zien. Hoewel vrijblijvend, mikt dit initiatief op het formele en non-formele onderwijs. De inzet is dat de canon een plaats veroverd als hulpmiddel in onder andere het geschiedenisonderwijs en daarnaast als publiekshistorisch project ook binnen de museum- en erfgoedsector een plaats krijgt. Bij de lancering zal een situatie zijn gecreëerd waarin kunst- en cultuureducatie, burgerschapsvorming, het geschiedenisonderwijs én de Vlaamse canon afzonderlijk zijn ontwikkeld. Hoewel elk onderbouwd vanuit eigen onderzoekachtergronden en relevante expertise, lijkt een afstemming noodzakelijk om niet te verzeilen in een steeds gefragmenteerder cultuureducatief landschap.

Joris Van Doorselaere is leraar geschiedenis en cultuurwetenschappen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Daarnaast is hij assistent en onderzoeker aan de educatieve masteropleiding cultuurwetenschappen van de Universiteit Gent.

Joris.vandoorselaere@ugent.be

Literatuur

- Bamford, A. (2007a). *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Bamford, A. (2007b). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Ministerie van OCW.
- Barton, K. (2016). Taking students' ideas seriously: Moving beyond the history-heritage dichotomy. In M. Grever, C. van Boxtel, & S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education* (pp. 280-287). Berghahn Books.
- Beunen, S., Lievens, J., & Siongers, J. (2016). *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Onderzoeksgroep CuDOS, Universiteit Gent.
- Bisschop Boele, E. (2011). Kanttekeningen bij Cultuur in de Spiegel. *Kunstzone*, 10(6), 30-31.
- Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S. Metzger, & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley Blackwell.
- Brewer, T. M. (2010). Integrated curriculum: what benefit? *Arts Education Policy Review*, 103(4), 31-36.
- Clark, P., & Sears, A. (202). *The arts and the teaching of history. Historical f(r)ictions*. Palgrave Macmillan.
- Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Damen, M. L., Haanstra, F., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. (Cultuur+Educatie; 4). Cultuurnetwerk Nederland.
- De Braekeleer, J. (2010). Kunst- en cultuureducatie: een poging tot overzicht. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art: Kunst en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 13-25). Garant.
- De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Garant.
- De Paepe, T., De Wever, B., Janssenswillen, P., & Van Nieuwenhuysse, K. (2019). Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee is voor het geschiedenisonderwijs. *Karakter*, 17(68), 1-5.
- Dekeyzer, B. (2013). Kleine cartografie van Cultuur in de Spiegel. *Cultuur+Educatie*, 13(36), 94-113.
- Dekeyzer, B. (2016). 'Esthetische opvoeding' in het Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen. *De Witte Raaf*, 184(6).
- Dekeyzer, B. (2021). Kunst- en cultuureducatie in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs: een verdere verschraving. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (3), 201-209.
- Drie, J. van., & Boxtel, C. van. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), p. 87-110.
- Drion, G. (2016). 'Onmaat' op maat: Een nieuw kompas voor cultuureducatie. *Boekman*, 28(109), 50-53.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Epstein, T. (1994). Sometimes a shining moment: high school students' representations of history through the arts. *Social Education*, 58(3), 136-141.
- Europese Unie. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences and lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/10-18.
- Grever, M., & Boxtel, M. van (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Verloren.
- Grever, M., Boxtel, C. van, & Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands. In K. Ercikan, & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & Onmacht: Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2020). *Cultuur2: cultuuronderwijs in het VO*. University of Groningen Press.
- Janssenswillen, P., Meeus, W. Vinckx, E., & Leenen, S. (2019). Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek. Multiperspectiviteit in het erfgoedonderwijs. *Volkskunde*, (1), 5-24.
- Konings, F. (2020). De lijn vasthouden: leerplankundig nadenken over verbeelden in de basisschool. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 94-107.
- Leur, T. de, Boxtel, C. van, & Wilschut, A. (2019). 'When I'm drawing, I see pictures in my head : Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and a writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155-175.
- Levstik, L., & Barton, K. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Erlbaum Associates.
- Löwenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.
- Löwenthal, D. (2015). *The past is a foreign country – revisited*. Cambridge University Press.
- Luis, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (re-)defining historical reasoning competence: a review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31(1), 1-15.
- Mathis, C., & Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. In C. Berg, & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189-212). Palgrave Macmillan.
- Nikitina, S. (2002). *Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-solving*. Harvard Graduate School of Education.
- Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). Erlbaum Associates Inc.
- Rombaut, E. (2021). Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 23-44.

Rutten, K. (2021). Perspectieven op kunst en cultuur. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (3), 195-197.

Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 69-90). OECD.

Schönau, D. (2011). Het einde van cultuureducatie. *Kunstzone*, 10(2-3), 32-34.

Seixas, P. (2016). Are heritage education and critical historical thinking compatible? Reflections on historical consciousness from Canada. In M. Grever, C. van Boxtel, & S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education* (pp. 21-39). Berghahn Books.

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *The Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-69). Palgrave Macmillan.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Standaert, R. (2021). Kunstonderwijs in het voorportaal van nieuwe eindtermen. In H. Schmidt (Ed.), *Mogen we nog verwonderd zijn? Een pleidooi voor meer kunsteducatie in het onderwijs* (pp. 47-62). Borgerhoff & Lamberigts.

Suh, Y. (2013). Past looking: using arts as historical evidence in teaching history. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 135-159.

Valcke, M., Standaert, R., Tuytens, M., & Vanderlinde, R. (2023). *Onderwijsbeleid in Vlaanderen*. 2e ed. Acco.

Van der Auwera, S. (2007). *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog*. CANON Cultuurcel.

Van Nieuwenhuysse, K. (2017). Knowing & doing history? De spanning in aandacht voor historische kennis 'versus' kennisconstructie door historici. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 130(2), 265-268.

Van Nieuwenhuysse, K. (2020). From knowing the national past to doing history: history (teacher) education in Flanders since 1918. In C. Berg, & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 355-386). Palgrave Macmillan.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie: beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. HIVA-KULeuven/ Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse Overheid.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen. Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over Cultuur: cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis-en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., Alaerts, L., Jans, L., Goossens, K., Crul, K., & Lauwers, W. (2015). Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 70-90.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden: een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., & Siongers, J. (2019). Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd. De veelheid van het weinige. In T. Bossuyt, & J. Staes (Eds.), *Uit de schaduw: de ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen* (pp. 28-49). Publiq.

Verneert, F., & Geudens, T. (2021). Artistieke vakken bedreigd in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Kunstzone*, (3), 8-11.

Vlaamse Overheid. (2018). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting, ingediend op 12 november 2018*. Vlaamse Overheid.

Vlaamse Regering. (2021). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en diverse aanverwante maatregelen*. Ingediend op 4 januari 2021 (594, nr. 1).

Wils, K. (2010). Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning. *Hermes*, 14(47), 1-6.

De rattenvanger van Hamelen of weerspannige publieke muziekeducatie

Wiebe Koopal

Welke publieke rol vervult muziekeducatie? Dient ze vooral de samenleving of misschien eerder de personalisering? Wiebe Koopal formuleert een alternatieve kijk op deze vragen. Via lezing van het sprookje 'De rattenvanger van Hamelen' bepleit hij bovenal een weerspannige rol.

'De muziek heeft iets bedenkelijks, mijne heren. Ik blijf erbij dat het een dubbelzinnig wezen is. Ik ga niet te ver als ik haar voor politiek verdacht verklaar.'

T. Mann, *De Toverberg* (vert. H. Driessen)

Deze bijdrage is bedoeld als een kritische, maar tegelijk constructieve reflectie op de *publieke* rol die muziekeducatie vandaag nog te spelen heeft – zowel vanuit de feitelijke praktijk als vanuit eventuele normatieve pedagogische idealen. Want zoals duidelijk blijkt uit beleid en onderzoek, verkeert deze rol in een ernstige crisis: muziek verdwijnt langzaam maar zeker als bekommernis, op de eerste plaats als zelfstandig vak, uit de meeste (westerse) publiek-educatieve curricula (Aróstegui, 2016). Dat roept de vraag op waar deze ontwikkeling vandaan komt en of deze wel zo wenselijk is, en ook welk idee van publieke muziekeducatie hierin verondersteld wordt.

Ik wil deze kwestie aankaarten via de vrij ongebruikelijke omweg van een sprookje, namelijk 'De rattenvanger van Hamelen' (een idee ontleend aan Alexandra Kertz-Welzel (2005), die dit zelf niet helemaal uitwerkt). Met een wijsgerig-pedagogische lezing van drie verschillende versies van dit contro-versiële verhaal – over een muzikant die een stad bevrijdt van een rattenvlaag en als wraak voor het niet ontvangen van een beloning alle kinderen ontvoert – probeer ik de mogelijkheid op te roepen van een 'weerspannigere' en daardoor waarachtigere *publieke* muziekeducatie. Deze muziekeducatie is niet per se publiek omdat ze (individuele leerlingen) helpt allerhande maatschappelijke problemen op te lossen – wat ik bekritiseer als tendensen van individualisering en instrumentalisering – maar wel omdat ze nieuwe generaties verleidt tot nieuwe en avontuurlijke muzikale verhoudingen *tot* die problemen. Dat zie ik niet als een of andere verre, utopische toekomst, maar als een reële mogelijkheid in het hier en nu.

Ouverture: muziekeducatie - een publieke zaak?

Waar binnen de algemene pedagogiek de laatste jaren weer volop discussie is over de publieke dimensie van educatie, vooral tegen de achtergrond van een toenemende neoliberalisering van het onderwijs (privatisering, commercialisering, gerichtheid op arbeidsmarkt en economie), lijkt hier binnen de muziekpedagogiek relatief weinig expliciete aandacht voor te bestaan (Aróstegui, 2020). Het ontbreekt weliswaar niet aan onderzoek en praktijkinitiatieven voor democratisering binnen en door muziekeducatie, maar verwijzingen naar 'het publieke' blijven hierbij veelal achterwege (of hooguit in descriptieve zin, om over leerplichtonderwijs of andere vormen van gesubsidieerd muziekonderwijs te spreken) (cf. Allsup, 2012). Het is dan ook de vraag of het hier eigenlijk wel om hetzelfde gaat.

Veel pleidooien voor een meer democratische en/of democratiserende muziekeducatie worden in hoge mate gedreven door een drang naar legitimatie, met het oog op (beleidsmatig, financieel, curriculaire) lijfsbehoud. Men probeert dan, tegen elke verdenking van esthetische vrijblijvendheid of elitair traditionalisme in, aan te tonen hoe nuttig bepaalde soorten muzikale vorming wel niet zijn voor het bestaande democratische bestel van onze samenleving (cf. Gescinska, 2018). Met haar specifiek muzikale middelen, zo klinkt het dan, vormt muziekeducatie burgers die empathischer, expressiever, flexibeler, meer solidair en rechtvaardiger zijn, én die bovendien gemiddeld sterker staan in andere, meer erkend nuttige vaardigheden, zoals taal en rekenen.

Daarnaast zien we dat muziekeducatie, vanuit deels dezelfde democratische impuls, de laatste decennia steeds vaker de kaart van de personalisering probeert te trekken. Geïnspireerd door een progressieve, leerlinggerichte pedagogiek en parallelle evoluties binnen de esthetica en de professionele muziekwereld, lijkt de overtuiging te zijn gegroeid dat muziekeducatie alleen relevant kan blijven door een vorming op maat van de individuele leerling en zijn of haar persoonlijke noden en keuzes. Muziekeducatie moet jongeren niet langer op de eerste plaats initiëren in bestaande muzikale tradities, maar hen vooral ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen, ‘idioculturele’ muzikale smaak en vaardigheden, en dit met het oog op een toekomst als democratische burgers die én zichzelf creatief kunnen uitdrukken én de individuele uitdrukking van anderen kunnen appreciëren (Bisschop Boele & Van der Meer, 2019).

Vanuit bepaalde tendensen binnen de wijsgerige pedagogiek zou ik hier graag kort een kritische kanttekening bij plaatsen en een ander perspectief op de publieke dimensie van educatie tegenover stellen. De fundamentele kwestie, aldus prominente auteurs als Gert Biesta (2019), Philippe Meirieu (2016) of Jan Masschelein en Maarten Simons (2011, 2012), is of de publieke dimensie van educatie – en in het bijzonder van (leerplicht)onderwijs – wel zomaar samenvalt of zou mogen samenvallen, met de publieke/democratische dimensie van de bestaande maatschappelijke orde. Hoe vrij is publieke muziekeducatie in haar eigen, pedagogische omgang met muziek als bij voorbaat al vastligt welke (democratische) maatschappelijke belangen haar inhouden en praktijken moeten dienen? Is bijvoorbeeld een klassieke praktijk als notenleer, die men vaak in eerste instantie als traditionalistisch, disciplinerend en/of afstompemd ervaart, nog wel te rechtvaardigen wanneer liberaal-democratische idealen als individuele autonomie en persoonlijke identiteit de primaire inzet vormen? Of neem schoolkoren, waarvan het democratiserende potentieel ooit nog erg voor de hand lag: dreigen deze leerlingen niet altijd een repertoire en muzikale omgangsvormen op te dringen die helemaal niet aansluiten bij hun eigen achtergronden, voorkeuren en interesses?

Een eerste belangrijk argument, aldus ook de bovengenoemde auteurs, gaat over wat het betekent dat opvoeding zich tot een nieuwe generatie moet verhouden. Volgens de Duits-Amerikaanse filosofe Hannah Arendt bestaat de publieke vrijheid van educatie erin dat deze nieuwe generaties de mogelijkheid biedt om zich op een geheel eigen, en dus mogelijk andere, wijze tot de wereld te verhouden, zonder daarbij al in te moeten staan voor de oplossing van bestaande maatschappelijke problemen (Levinson, 2010). Zo zou muziekeducatie nooit ingevuld of gedefinieerd mogen worden in functie van leerresultaten of competenties met een onmiddellijke maatschappelijke meerwaarde, zoals emotioneel welzijn, sociale integratie, concentratievermogen of groepscommunicatie. De feiten lijken inderdaad te suggereren dat dit op langere termijn eerder het einde dan een wedergeboorte van publieke muziekeducatie betekent, aangezien de ‘objectieve leerwinst’ altijd beperkt (meetbaar) zal zijn. Zo blijft de courante claim dat muziek jongeren empathischer maakt, in de praktijk niet alleen moeilijk aan te tonen, maar ook de deur open te zetten naar een beleid dat alleen nog maar inzet op praktijken die het meest rechtstreeks bijdragen aan dit effect (Laird, 2015). Bovendien wordt bij dit soort legitimaties de zin van muziekeducatie soms zozeer op voorhand vastgelegd dat leerlingen hier eigenlijk niet langer opnieuw mee aan de slag kunnen gaan, dus op een manier die de oudere generatie mogelijk niet verwacht en naar waarde kan schatten.

Tegelijk betekent dit voor Arendt en haar pedagogische erfgenamen in tweede instantie dat educatie de wereld ook nooit zonder meer mag uitleveren aan de nieuwe generatie, om er zomaar haar eigen gang mee te gaan. Voorwaarde voor het opnieuw aan de slag gaan met de wereld, is immers dat educatie de *bestaande* wereld op een verzorgde wijze presenteert, vanuit een oprechte, professionele liefde ‘voor de zaak’ (zoals Joris Vlieghe en Piotr Zamojski (2019) stellen). In het geval van muziekeducatie zou dit kunnen betekenen dat de persoonlijke smaak, expressie of vaardigheden van de (individuele) leerling evenmin het uitgangspunt mogen vormen. De muzieklerkracht moet er, als vakman of vakvrouw, veeleer borg voor staan dat de leerlingen zich leren verhouden tot een al bestaande muzikale wereld, waar ze hun eigen ervaring hooguit aan kunnen toevoegen.

Hierbij speelt zeker ook de bekommernis om publieke educatie als gedeeld, collectief gebeuren. Een sterke klemtoon op personalisering en differentiatie impliceert immers, ook binnen muziekeducatie, niet alleen dikwijls de overtuiging dat educatie leerlingen moet kwalificeren voor een maatschappelijke en economische loopbaan, maar ook de idee dat dit bovenal een individuele (of hooguit interindividuele) aangelegenheid is (cf. Bisschop Boele & Van der Meer, 2019). Zo worden tegenwoordig veel traditionele muziekdidactische inhouden (zoals wederom notenleer) bij nader inzien misschien niet zozeer in twijfel getrokken omdat ze weinig persoonlijke of creatieve inbreng toelaten, maar

juist omdat ze deze inbreng enkel toelaten in relatie tot een *gedeeld* en voorgegeven kader.

Hoe kunnen we, als we aan deze valkuilen van instrumentalisering en individualisering willen ontsnappen, het publieke dan anders denken? En wat voor praktijken zouden hieraan beantwoorden? Laat ik meteen benadrukken dat ik niet de pretentie heb om hier 'uit den hoge' kant-en-klare oplossingen te geven. Wel wil ik proberen om, via de omweg van een verhaal en de verbeelding die dit losmaakt, een aantal ideeën te formuleren die interessante en praktisch zinvolle perspectieven kunnen openen. Het gaat mij in eerste instantie om een uitnodiging tot verandering in de manier van denken over en van publieke muziekeducatie. Meermaals heb ik vastgesteld dat jonge muzieklerkrachten, die boordevol avontuurlijke didactische ideeën zitten, het dikwijls zeer moeilijk vinden om zich hierbij expliciet pedagogisch te oriënteren ('welk soort muzikale opvoeding veronderstellen deze ideeën?') – laat staan om dit te doen op een manier die de publieke waarde van hun praktijken tot uitdrukking laat komen ('hoe verhoudt deze muzikale opvoeding zich tot opvoeding als een gedeelde, publieke zaak?'). Dit heeft zelden met onwil of desinteresse te maken, maar wijst veeleer op een toenemende dominant denken (en niet louter een praktisch beleid) dat muziekeducatie al te snel reduceert tot *social engineering*, privaat tijdverdrijf, therapie of – in een enkel geval – de opstap naar een professionele carrière.

Akte I: Muziek als sociale dienstverlening?

In het bekende sprookje van 'De rattenvanger van Hamelen' van de Gebroeders Grimm (dat overigens oorspronkelijk 'De kinderen te Hamelen' heette) doet het titelpersonage zijn intrede tegen de achtergrond van een heel specifiek en acuut maatschappelijk probleem: een ratten- en muizenplaag. Twee elementen in deze beginsituatie zijn meteen erg opvallend: de probleemoplossende en economische logica en de karakterisering van de rattenvanger als een buitenissige vreemdeling.

De rattenvanger, die niet onmiddellijk als muzikant wordt omschreven, verschijnt slechts ten tonele, omdat het normale openbare leven in Hamelen is verstoord en hij in ruil voor een professionele oplossing een loon hoopt op te kunnen opstrijken. Waar deze beginsituatie in de versie van de Grimms slechts in de kortst mogelijke bewoordingen wordt vermeld, besteedt de Engelse romantische dichter Robert Browning in zijn poëtische hervertelling *The Pied Piper of Hamelin* aanmerkelijk meer aandacht aan de precieze omstandigheden. Hij gaat gedetailleerd in op de diverse soorten overlast die de ratten de stad Hamelen bezorgen. Hierbij maakt Browning duidelijk dat het om een echte plaag gaat die alle geledingen van de samenleving aantast

en daardoor iets oncontroleerbaars en onmenselijks krijgt. Browning maakt het sonore aspect van deze overlast met dichtelijke rijmtechnieken zeer expliciet: het infernale dierlijke gepiep (van de ratten) en gegil (van de opschrikkende burgers) maken elk zinvol gesprek schier onmogelijk ('... drowning their speaking with shrieking and squeaking in fifty different sharps and flats'). Bovendien schetst Browning ook veel omstandiger de politieke crisis die de plaag met zich meebrengt. De burgemeester en stadsraad van Hamelen – in de late Middeleeuwen een welvarende Hanzestad – staan onder grote druk van de bevolking om snel met een oplossing voor de dag te komen. Wanneer de rattenvanger als een *deus ex machina* zijn diensten aanbiedt, tonen zij zich dan ook bijzonder gretig en gul om deze aan te nemen.

Het tweede markante element is de karaktersering van de rattenvanger. Hoewel hij zichzelf in de Grimm-versie van meet af aan sterk identificeert met zijn probleemoplossende activiteit (ratten vangen), merken zowel de Grimms als Browning op dat de rattenvanger wel een nogal eigenaardige verschijning heeft. Meer bepaald gaat hij gekleed in veelkleurige, 'bonte' stof (in het Engels: 'pied'), wat hem in het Duits de naam 'Bundting' oplevert. Browning vult deze beschrijving nog op interessante wijze aan door de rattenvanger uitdrukkelijk als buitenissige vreemdeling te omschrijven: groot, donker van huid, met lange losse haren, van 'onbestemde origine', en – nadat hij zijn successen als ongedierteverdelger in andere wereldstreken heeft opgesomd – een zwerver ('wandering fellow'), en zelfs een zigeuner ('gipsy'). Dit laatste zou overigens kunnen aansluiten bij het einde van het Grimm-sprookje dat suggereert dat de rattenvanger de kinderen naar Zevenburgen heeft ontvoerd, een streek in het huidige Roemenië die traditioneel met 'zigeuners' geassocieerd werd. In beide versies wordt pas in laatste instantie het geheim van deze vreemde vogel onthuld: de rattenvanger blijkt een fluitspeler te zijn, die met de magie ('charm') van zijn muziek het ongedierte uit de stad zal weg leiden.

Zo gezegd, zo gedaan? Opnieuw is het originele sprookje uitermate beknopt. Nadat de rattenvanger en de bevolking zijn loon overeengekomen zijn, begint hij zijn fluitspel en leidt hij de ratten en muizen inderdaad weg – eerst uit te stad en daarna tot in de Wezer-rivier, waar ze allemaal verdrinken ('geen één bleef achter'). Browning is weer veel lyrischer in zijn beschrijving van de scène en neemt daarbij afstand van het louter functionele aspect van de operatie. Wederom tracht hij met poëtisch taalgebruik de muziek heel uitdrukkelijk als sonoor fenomeen te verklanken. Hij laat vooral horen hoe het virtuoze spel van de rattenvanger ('a musical adept') het gepiep van het ongedierte geleidelijk omvormt tot een heel ander, quasi-muzikaal geluid, dat weldra de mars begeleidt waarmee ze hem de stad uit volgen. Bovendien besluit Browning een van de ratten die zogenaamd zwemmend aan de verdrinking wist te ontkomen, zelf aan het woord te laten over hoe de muziek

het ongedierte uit de stad ‘ver-leidde’. Blijkbaar, zo luidt het, toverden de klanken allerlei aanlokkelijke voorstellingen tevoorschijn, met name van eten, en klonk door het fluitspel heen zelfs een ‘honingzoete stem’ die een utopisch vreetfestijn in het vooruitzicht stelde.

Deze ‘eerste akte’ kan fungeren als spiegel voor de hedendaagse problematiek van de politiek-economische instrumentalisering van muziek in de publieke sfeer – een problematiek die vooral verstrekkende gevolgen heeft voor publieke muziekeducatie. Enkel *als rattenvanger* immers wordt de buitenissige muzikant uit het verhaal in de stad toegelaten. Hij moet acute problemen verhelpen die de politieke en economische stabiliteit en productiviteit van de stad bedreigen. Dat de muzikale middelen (of ‘instrumenten’) van de rattenvanger, die weliswaar bijzonder effectief blijken, vooral ook onvoorspelbaar *magische* effecten kunnen hebben, voorbijgaand aan elke normale gang van zaken, lijkt vooralsnog niemand echt zorgen te baren of zelfs maar te interesseren. Het doel is bereikt, het probleem is weggewerkt, en dat het muziek was die hier met haar magie voor heeft gezorgd, verdient eigenlijk nauwelijks aandacht.

Akte II: De muziek neemt wraak ... door e-ducatie!

Maar dan rijst een nieuw probleem: de bevolking (of alternatief: het stadsbestuur) krabbelt terug en weigert met allerlei uitvluchten de rattenvanger het afgesproken loon te betalen. Het meest cynisch klinkt het wel bij Browning, waar onomwonden staat dat nu het probleem toch van de baan is (‘our business was done’; ‘what’s dead can’t come to life’), de urgentie om zich aan de oorspronkelijke afspraak te houden niet meer zo hoog is. De rattenvanger druipt uiteindelijk ‘kwaad en verbitterd’ af, al laat hij het bij Browning niet na om dreigend aan te kondigen dat hij zijn fluit spoedig eens ‘op een andere wijze’ zal bespelen. Maar daarmee oogst hij slechts hoongelach: wat zou muziek van zo’n potsenmaker nu in ‘s hemelsnaam voor opzienbarends kunnen uithalen?

Het klinkt niet geheel onherkenbaar. Ook vandaag immers mag muziek, met alle ‘magische’ trucs waar ze beroep op doet en die soms nog wel fascineren, blij zijn dat ze überhaupt iets kan bijdragen, en moet ze vooral niet te snel rekenen op structurele (politieke, sociale, financiële) erkenning voor datgene wat misschien wel haar intrinsieke en vormende waarde uitmaakt.

Maar de welbekende wraak van de rattenvanger laat niet op zich wachten. Plots staat hij daar weer – ditmaal, volgens de Grimms, met het angstwekkende voorkomen van een jager – en wederom begint hij *en plein public* op

zijn fluit te spelen. Met een opmerkelijke parallellie qua woordgebruik en poëtische verbeelding (‘diesmal nicht Ratten und Mäuse, sondern Kinder, Knaben und Mädlein’), verzamelt zich nu een hele zwerm kinderen rond de muziek van de bonte vreemdeling. Ook dit keer leidt deze zijn gevolg vak-kundig weg uit de stad, in een processie die Browning opnieuw in uiterst uitbundige en choreografische termen omschrijft. Hij ontvoert de jongeren evenwel niet naar de rivier, maar naar een heuvel in de buurt, waarin ze vervolgens allemaal, als bij toverslag, verdwijnen. Op het moment dat de volwassenen van Hamelen goed en wel doorhebben wat er is gebeurd, is het al te laat: er is van de kinderen geen spoor meer te bekennen, en speuracties tot ver buiten de stad leveren ook niets op. Slechts een handvol kinderen blijft achter, zij die door een fysieke beperking (blindheid, doofheid, kreupelheid) de rest niet hebben kunnen bijhouden. Net als eerder bij de ratten treedt een van hen bij Browning op als getuige die opnieuw uitgebreid verslag doet van de utopische voorstellingen die de muziek in haar verleiding wist op te roepen.

Het is vooral door deze ‘akte’ dat ik voorstel om – in het verlengde van een derde (dichterlijke) hervertelling, van Bertolt Brecht – het hele sprookje in een muziekpedagogisch licht te lezen. Wat doet de bonte speelman (‘Spielmann’) anders dan wraak nemen op een zuiver probleemoplossende, economische logica (waar hij zelf weliswaar een aandeel in had) door deze om te vormen naar een educatieve logica? Brechts hervertelling start interessant genoeg pas na het failliet van de eerste logica: in zijn ogen ‘vangt’ de rattenvanger de jongeren dan ook met zijn ‘wonderbarer Klang’ om ze uit de stad te ‘redden’ en ze ‘te leiden naar een *beter oord om op te groeien*’. Waar de stad muziek slechts publieke erkenning wilde bieden in ruil voor het oplossen van een acuut praktisch probleem en het herstellen van haar bourgeois-establishment, gebruikt de bedrogen rattenvanger zijn muzikale vermogens nu om de publieke orde van de stad zelf op indringende wijze ter discussie te stellen. Door de nieuwe generaties van Hamelen letterlijk te mobiliseren en uit de stad weg te leiden, in de etymologische zin van ‘e-ducatie’ (van het Latijnse *e-ducere*, ‘uit-leiden’), ontnemt muziek de publieke orde immers niet alleen haar (biologische) continuïteit, maar zet ze ook de deur open voor een transformatie van ‘het publieke’, in confrontatie met een dynamische en vreemde buitenwereld (waartoe de rattenvanger zelf ook behoort) (cf. Masschelein, 2010).

Paradoxaal genoeg zou de publiek-educatieve betekenis van muziek er dan vooral in bestaan dat ze, door de verleidelijke kracht van haar ‘wonderlijke klank’, processen op gang brengt (vergelijk de *dansprocessie* in het verhaal) die de gevestigde waarden en betekenissen van de maatschappij ‘perverteren’ – deze in een buitenissige, vervreemde vorm verder zetten, voorbij hun voorgegeven grenzen.

Dat juist muziek hiertoe in staat zou zijn, is niet toevallig. Talloze denkers, van Plato tot Schopenhauer en van Rousseau tot Adorno, herkenden al in haar vóór-talige en niet-representatieve klanken een essentieel ‘weerspannige’ dynamiek die elke bestaande sociale orde tegelijk kan bekrachtigen en onderuithalen (Gallope, 2017). Waar de status quo er altijd op gericht is om haar waarden en betekenissen zo helder, efficiënt en begrijpelijk mogelijk *voort te zetten*, doet de magie van muziek hiernaast nog een beroep op de transgressievere, chaotischere krachten van de menselijke communicatie en betekenisgeving. In dat opzicht is het wellicht ook niet toevallig dat zowel de Grimms als Brecht het Duitse woord ‘pfeifen’ kozen om de muziek van de rattenvanger aan te duiden. Hiermee imiteert zijn fluitspel namelijk – weliswaar op een esthetisch-creatieve manier (het wordt ‘hübsch’ genoemd) – het infernale, onmenselijke *gepief* van de ratten. Net zoals eerder de ratten worden ook de kinderen, in de ban van de weerspannige muzikale klanken die hen zo uitbundig doen dansen en fantaseren, als een plaag uit de stad weggeleid. Maar waar de muziek de ratten verdreef om de publieke orde in haar functioneren en discours te herstellen en te bevestigen, worden de jongeren uitgedreven (*ge-e-duceerd!*) om zich *zelf* als publieke wezens te emanciperen, voorbij de grenzen van het gekende en sociaal wenselijke.

Meedenkend met het sprookje impliceert dit revolutionaire en emancipatorische potentieel van muziek overigens niet dat muziekeducatie voortdurend een beroep moet doen op uitgesproken nieuwe en creatieve methoden of materialen, die zogenaamd beter aansluiten bij de leefwereld van de jongeren of regelrecht ingaan tegen klassiekere tradities. Veeleer lijkt het erop dat muziek *als zodanig* het vermogen bezit om gevestigde maatschappelijke praktijken en discoursen buiten hun oevers te laten treden. En misschien, zo suggereert het sprookje, doet ze dit vaak zelfs beter van binnenuit, door zich expliciet tot gevestigde waarden en betekenissen te verhouden en deze niet zonder meer te verwerpen. Is het fluitspel dat de kinderen verleidt ‘om betere oorden op te zoeken om op te groeien’ immers niet gewoon hetzelfde fluitspel dat zich kort ervoor nog liet inschakelen om de problemen van de Hamelse stadspolitiek op te lossen? Hoe functioneel, traditioneel, gedisciplineerd en/of geïmproviseerd muziek ook is – en het is maar de vraag of deze kwaliteiten pedagogisch los van elkaar te zien zijn (Biesta, 2020) – altijd zullen haar melodieën, harmonieën en ritmen een kans bieden om de maatschappelijke kaders waarbinnen ze opereert, publiek te maken, door hun grenzen af te tasten, onder spanning te zetten dan wel open te gooien. Of ze dat ook doen is juist de inzet van publieke muziekeducatie. Het leren van muzieknotatie, het aandachtig beluisteren van een symfonie, het bezoeken van een instrumentenmuseum, het schrijven van een rap, het instuderen van een koorstuk: stuk voor stuk hebben ze het potentieel om weerspannig te zijn, zolang ze ervoor waken om niet samen te vallen met de maatschappelijke en/of individuele problemen die hen oproepen.

Akte III: Het verdwijnen van jeugd en muziek – utopie of dystopie?

Dan rest natuurlijk de vraag: en wat betekent dit nu? Waar zijn de jongeren uit het sprookje terechtgekomen? Wat heeft de muziek met hen gedaan – en wat hebben zij met de muziek gedaan? In principe moeten we het antwoord op deze vragen schuldig blijven. Samen met de rattenvanger zijn de kinderen bij de heuvel waar ze het laatst gezien werden klaarblijkelijk in rook opgegaan en vervolgens nooit meer teruggevonden. Een gruwelijke gedachte allicht, die misschien meer dan we zouden willen doet denken aan allerlei hedendaagse gevallen van kindervermissingen (en die nog bijna versterkt wordt door de geruchten in het verhaal dat de kinderen uiteindelijk in Transsylvanië zijn opgedoken).

Voor onze muziekpedagogische lezing dreigt deze speculatie te zeer af te leiden en ook een affirmatievere lezing in de weg te staan. Het doet ons al snel uitkomen bij het scenario van een ‘gerealiseerde utopie’ – in de ogen van een kritische muziekpedagogische denker als Adorno een absolute horror (Kertz-Welzel, 2005). Indien de rattenvanger de kinderen inderdaad op een muzikale reis neemt naar een beter oord om groot te worden, naar een andere toekomst dan voorgespiegeld door de volwassenen van Hamelen, dan heeft het tegelijk iets verdachts als dit utopische alternatief meteen te lokaliseren valt. Als zoiets bovendien nog eens gebeurt zonder al te veel eigen en actieve inbreng van de kinderen, zoals in de meeste versies van het sprookje, en initiatie in bestaande tradities het laatste woord krijgt, dan dreigt deze al snel om te slaan in indoctrinatie – of het nu om klassieke muziek, Orff-repertoire, volksmuziek of de nieuwste hitlijsten gaat. Het risico loert dan om de hoek dat de utopische bestemming nauwelijks meer dan een variatie op Hamelen zal blijken, en zich dus ook schuldig zal maken aan een instrumentalisering van muziek die pedagogisch minder te betekenen heeft dan ze claimt. Dat dit niet enkel in functie van een neoliberale, economische logica hoeft te gebeuren, zoals in het sprookje van de rattenvanger, behoeft historisch gesproken weinig betoog: genoeg ideologieën hebben in de loop van de geschiedenis hun pijlen op muziekeducatie gericht om bepaalde maatschappelijke ‘problemen’ aan te pakken.

Origineler dan zo’n naïef (en wellicht onpedagogisch) utopisch perspectief, is de draai die Brecht aan het einde van het verhaal heeft gegeven. In zijn dichterlijke hervertelling gaat de rattenvanger namelijk zozeer op in zijn magische fluitspel, dat hij – in plaats van zich samen met de kinderen definitief van Hamelen te verwijderen – zijn hele gevolg om de heuvel heen leidt en zo ongemerkt naar Hamelen terugkeert. Brecht zelf kent hieraan vooral een tragische betekenis toe. Doordat de muziek uiteindelijk té mooi en verleidelijk is (*‘zu hübsch’*), verliest de rattenvanger zijn oorspronkelijk kritisch-emancipatorische motivatie uit het oog en belanden hij en zijn gevolg weer

in precies dezelfde context waar alle problemen zijn ontstaan. De gevolgen van deze pedagogisch nalatigheid ('Versehn') laten niet lang op zich wachten: de rattenvanger, die nu eerder als oproerkraaijer en misdadiger dan probleemoplosser bekendstaat, wordt terstond op het marktplein opgeknoopt. Weliswaar voegt Brecht eraan toe dat de muziek van de rattenvanger de gemoederen in Hamelen nog lang heeft beziggehouden, maar dit kan het cynisme van het einde nauwelijks verhullen. Muziek is misschien goed als tijdelijke, (pseudo-)kritische vlucht uit het establishment, maar blijft te vluchtig en sensueel – te abstract en concreet tegelijk – om werkelijk solide kritische afstand te kunnen nemen van de publieke orde. Voor ze het zelf goed en wel doorheeft vervalt ze weer in haar 'oude' rol van publieke dienstverlening, zelfs onder het mom van avontuurlijke en emancipatorische educatie: muziek als tijdelijke uitlaatklep voor (en eliminatie van) onze minder nuttige sociale en emotionele krachten?

Coda: pleidooi voor een weerspannige publieke muziekeducatie

Zelf wil ik tegenover deze grimmige interpretatie van Brechts einde graag een alternatieve lezing plaatsen, die minder tragisch en cynisch is, maar daardoor ook meer realistisch. Het uitgangspunt voor die lezing is juist de laatste toevoeging van Brecht, dat er nog lang over de muziek van de rattenvanger – Brecht zegt uitdrukkelijk niet: over hem *als persoon* – in Hamelen werd gesproken. Zou dit er niet op kunnen duiden dat zijn muziekeducatieve avontuur toch zo'n krachtige indruk heeft nagelaten dat dit alsnog een relevant verschil heeft gemaakt, niet enkel voor de kinderen die met de rattenvanger op pad waren, maar voor het hele publieke leven van Hamelen? En wat dan de gewelddadige dood van de rattenvanger betreft: kunnen we deze niet ruimer lezen als sterk belichaamd symbool voor een inherent gespannen verhouding tussen politiek en publieke (muziek)educatie, en tevens voor wat Kant ooit de pedagogische paradox heeft genoemd?

Het eerste gaat dan over de voortdurende neiging van de bestaande orde om het weerspannige, experimentele potentieel van (muziek)educatie te neutraliseren (of minstens te controleren), zodat deze haar continuïteit niet ondermijnt. Het tweede – de pedagogische paradox – slaat dan weer op het paradoxale gegeven dat elke opvoeder er ergens altijd naar streeft om overbodig te worden, aangezien hij of zij kinderen steeds naar volwassenheid probeert te leiden (initiatie), en dus tot op een punt te brengen waar ze de opvoeder niet meer nodig hebben en voor zichzelf kunnen opkomen (emancipatie) (Schaffar, 2014).

Vanuit deze dubbele optiek bekeken hoeft het noodlottige einde van de rattenvanger, als persoon, volgens mij dus niet te betekenen dat de e-ducatie waartoe hij de kinderen heeft verleid, volstrekt zinloos of minder radicaal was. Integendeel, waar hij hen het intrinsiek weerspannige potentieel van de muziek ten volle heeft laten ervaren, met een extravagante processie voorbij de grenzen van het (economisch en politiek) functionele establishment, laat hij ze uiteindelijk – in zijn bedwelmende enthousiasme – hier toch naar terugkeren. Niet om de draad van vroeger gewoon weer op te pikken, maar om als nieuwe generatie in de bestaande orde *zelf* een muzikaal verschil te maken. Zo zal zijn excursie pas werkelijk *weer*-spanning kunnen worden: door als een gespannen snaar te resoneren met een altijd al ruisende buitenwereld, en door deze ruis publiek te confronteren met het bestaande, interne muzikale leven van de gemeenschap (cf. Beljan & Rosa, 2017).

Dat de rattenvanger, als personificatie van publieke muziekeducatie, zo'n precaire resonantie nooit kan garanderen, laat staan als 'blijvend' goed, blijkt binnen die lezing eveneens uit zijn executie. Publieke muziekeducatie moet misschien, in de eerder geschetste zin, extravagant en avontuurlijk durven zijn – eerder dan probleemoplossend – maar ze moet tegelijk beseffen dat de nieuwe generaties die ze opvoedt niet zonder meer of blijvend buiten de maatschappij kunnen of willen staan. In plaats van oplossingen moet muziekeducatie dus misschien wel antwoorden op maatschappelijke problemen durven bieden, al zijn het weerspannige antwoorden die de problemen in eerste instantie vanuit de muziek zelf herformuleren. Om dat te kunnen doen gaat educatie bewust vreemd, treedt ze buiten de gebaande maatschappelijke paden – een dynamiek waar muziek, vanwege haar buitengewoon mobiele, affectieve en vóór-talige karakter, bij uitstek aan kan bijdragen. Zo kan het leren maken van muziek in een groep (zoals het zingen in een koor) ongetwijfeld sterk resoneren met allerlei problemen van democratisch samenleven, en is het even futiel als onverantwoord om zulke praktijken hier absoluut van te willen scheiden (en zich als alternatieve utopie te laten verzelfstandigen) (cf. Pretorius & Van der Merwe, 2019).

Maar dit betekent niet dat deze praktijken alleen een verschil kunnen maken als ze de genoemde problemen onmiddellijk en aantoonbaar wegnemen. Hooguit kunnen ze doen ervaren wat samenleven en -werken vanuit het perspectief van (bepaalde) muziek kan betekenen, en hoe dit, op een niet-noodzakelijke wijze, een andere draai kan geven aan meer algemene maatschappelijke problemen. Maar dan moet elke rattenvanger zich dus eigenlijk ook durven laten elimineren. De nieuwe generatie moet de erfenis en inspiratie van zijn muziekeducatie zelf opnemen en voortzetten, in de richting van mogelijk weer andere, onvoorspelbare en onzekere avonturen.

Wiebe Koopal studeerde godgeleerdheid en godsdienstwetenschappen aan de KU Leuven. Na werkzaamheden in het onderwijs en de publieke sector begon hij enkele jaren geleden aan een promotieonderzoek naar de publiek-educatieve betekenis van muziek en de relevantie hiervan voor hedendaagse (publieke) muziek-educatie.
wiebesieds.koopal@kuleuven.be

Literatuur

Allsup, R. E. (2012). Music education and human flourishing: a meditation on democratic origins. *British Journal of Music Education*, 29(2), 171-179.

Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103.

Aróstegui, J. L. (2020). Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research*, 22(1), 42-53.

Beljan, J., & Rosa, H. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung*. Beltz Juventa.

Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.

Bisschop Boele, E., & Meer, K. van der. (2019). Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs. Een case-studie. *Cultuur+Educatie*, 18(52), 54-69.

Cavicchi, D. (2009). My music, their music, and the irrelevance of music education. In T. Regelski, & T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 97-107). Springer Netherlands.

Gallope, M. (2017). *Deep refrains: music, philosophy, and the ineffable*. The University of Chicago Press.

Gescinska, A. (2018). *Thuis in muziek: een oefening in menselijkheid*. De Bezige Bij.

Kertz-Welzel, A. (2005). The pied piper of Hamelin: Adorno on music education. *Research Studies in Music Education*, 25(1), 1-12.

Laird, L. (2015). Empathy in the classroom: Can music bring us more in tune with one another? *Music Educators Journal*, 101(4), 56-61.

Levinson, N. (2010). A 'more general crisis': Hannah Arendt, world-alienation, and the challenges of teaching for the world as it is. *Teachers College Record*, 112(2), 464-487.

Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43-53.

Masschelein, J., & Simons, M. (Eds.). (2011). *Rancière, public education and the taming of democracy*. Wiley-Blackwell.

Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: een publieke zaak*. Acco.

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden*. (S. Verwer, Vert.). Uitgeverij Phronese.

Pretorius, M., & Merwe, L. van der. (2019). 'Ritmik och kollektivt lärande': collective learning in a Swedish choir as a community of musical practice through Dalcroze-inspired activities. *Music Education Research*, 21(5), 582-595.

Schaffar, B. (2014). Changing the definition of education. On Kant's educational paradox between freedom and restraint. *Studies in Philosophy and Education*, 33(1), 5-21.

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Springer.

'Dit is echt insane' Ethische verbeelding van studenten

Meldrid Ibrahim en Wietske Hellinga

ArtsSciences beweegt zich op het snijvlak van technologie, wetenschap en kunst en nodigt uit tot ethische reflectie op de wereld om ons heen. Anders gezegd: de werken prikkelen onze ethische verbeelding. Kunstdocenten Meldrid Ibrahim en Wietske Hellinga verkennen dit begrip en legden vervolgens hun oren te luister bij eerstejaarsstudenten: hoe reageren zij op voorbeelden van ArtsSciences?

Tijdens een kunst- en technologieproject in het voortgezet onderwijs werd het kunstwerk *The Modular Body* (2016) van Floris Kaayk getoond. De aula was gevuld met derdeklassers. De leerlingen zagen hoe de bewegende ledematen van een vleesachtig wezen genaamd 'Oscar' kunstmatig in leven werden gebracht. Zij wisten niet wat ze zagen en moesten hard lachen, keken weg of gruwelden ervan. Het kunstwerk riep vragen op als: welke mogelijkheden brengt dit experiment? En als het project stopt, mag Kaayk zijn kunstwerk dan doodmaken?

Het werk van kunstenaars die zoals Kaayk opereren op het snijvlak van technologie, wetenschap en kunst heet ook wel *ArtsSciences*. Deze kunst is vaak geworteld in de actualiteit, maakt de sociale impact van technologie invoelbaar en kan leerlingen stimuleren om ethische en kritische vragen te stellen over de wereld om hen heen (Heijnen et al., 2020). Er is steeds meer bekend over de mogelijkheden om ArtsSciences in te zetten in kunstlessen. Maar veel kunstdocenten blijken niet vanzelfsprekend aandacht te besteden aan de ethische aspecten van deze kunstvorm wanneer zij kunst- en technologielessen ontwerpen (Oosterwijk, 2019).

Volgens ons kan het helpen als er meer kennis is over de manier waarop jongeren uit zichzelf ingaan op de ethische aspecten van ArtsSciences. Als kunsteducatoren hadden wij behoefte aan empirisch inzicht hierover, zodat we onze lessen een inhoudelijke impuls kunnen geven. In dit artikel beschrijven we hoe we als docenten een stap terug deden, om met minimaal ingrijpen van onze kant te onderzoeken hoe jongeren in hun eigen leefwereld reageren op ArtsSciences. Daarvoor waren wij twee weken te gast in een bestaande groepsapp van een klas eerstejaarsstudenten. We geven inzicht in de theoretische uitgangspunten, het onderzoeksproces en de morele kwesties die onze onderzoeksmethode in de praktijk opriep.

Theoretische uitgangspunten

Ethische verbeelding

De manier waarop kunst jongeren kan stimuleren tot ethische reflectie, definiëren we in dit onderzoek als *ethische verbeelding*. Dit is een vrije vertaling van het begrip 'moral imagination' van filosoof en onderwijshervormer John Dewey. Dewey introduceerde zijn ideeën over moral imagination in *Human nature and conduct* (1922), maar werkte deze niet verder uit. Dat gebeurde later wel door verschillende filosofen en schrijvers, onder anderen Mark Johnson, Steven Fesmire en Martha Nussbaum. Na het bestuderen van deze diverse zienswijzen hebben we in dit onderzoek drie pijlers van ethische verbeelding geformuleerd: 1) *kadrering*: de werkelijkheid duiden en in context

plaatsen, 2) *inleving*: de werkelijkheid vanuit een ander perspectief waarnemen, en 3) *speculatie*: alternatieve mogelijkheden en de consequenties daarvan visualiseren.

Kadrering

Fesmire (2003) beschrijft morele reflectie als een proces dat steeds in ontwikkeling is, omdat onze ervaring groeit en we voortdurend voor nieuwe situaties komen te staan. Daarom is ethisch begrip volgens Fesmire sociaal, imaginair en creatief van karakter. Johnson (1993) stelt dat alleen al voor het kadreren en formuleren van een ethisch vraagstuk verbeelding nodig is. Hij zegt dat als we in een specifieke situatie moeten handelen, we de situatie kunnen begrijpen door deze via de verbeelding te conceptualiseren, te framen en in ons referentiekader te plaatsen. Nussbaum (1990) beschrijft de rol van de verbeelding en het gevoel bij het ontwikkelen van morele kennis:

Moral knowledge (...) is not simply intellectual grasp of propositions; it is not even simply intellectual grasp of particular facts; it is perception. It is seeing a complex, concrete reality in a highly lucid and richly responsive way; it is taking in what is there, with imagination and feeling. (Nussbaum, 1990, p. 52)

Voordat er ethische reflectie kan plaatsvinden, moeten wij ons bewust zijn van de situatie waarmee wij te maken hebben, deze in context kunnen plaatsen en betekenis kunnen geven. Volgens Johnson (1993) en Nussbaum (1990) speelt de verbeelding hierbij een essentiële rol, omdat wij in de verbeelding de situatie kunnen visualiseren, afbakenen en in ons referentiekader plaatsen.

Inleving

Nussbaum (1990) pleit voor een blik op ethiek waarin aandacht is voor emotie, verbeelding en verschillende perspectieven. Zij stelt dat mensen met veel verbeeldingskracht, zoals kunstenaars, in staat zijn tot een subtiel onderscheidingsvermogen. Zij kunnen ons laten opmerken wat we nog niet eerder zagen, ons nieuwe mogelijkheden laten inbeelden en ons laten voelen wat we zelf nog niet eerder hebben ervaren (Nussbaum, 1990, pp. 148-149). Ze spreekt in dit verband over de 'narratieve verbeelding': 'de vaardigheid om te bedenken hoe het is om in de schoenen te staan van iemand anders dan jijzelf, om een intelligente lezer te zijn van het verhaal van die persoon' (Nussbaum, 2011, p. 130). Omdat wij op een narratieve manier betekenis geven aan gebeurtenissen, kunnen wij ons inleven in anderen en in nieuwe situaties. De verbeelding stelt ons daartoe in staat.

Speculatie

Volgens Fesmire (2003) krijgt het leven betekenis door willekeurige gebeurtenissen te verbinden. Op die manier kunnen wij ons via de verbeelding

verbinden met de toekomst. Als we voor een moreel probleem staan, vragen we ons af hoe het verhaal verder zou kunnen gaan (Johnson, 1993). We overwegen verschillende opties en stellen ons de gevolgen voor onszelf en anderen voor. Dewey (1922) noemt dit de 'dramatic rehearsal':

Deliberation is a dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action (...) [It] is an experiment in finding out what the various lines of possible action are really like (...) Thought runs ahead and foresees outcomes, and thereby avoids having to await the instruction of actual failure and disaster. An act overtly tried out is irrevocable, its consequences cannot be blotted out. An act tried out in imagination is not final or fatal. It is retrievable. (Dewey, 1922, p. 132)

Om de implicaties van een actie over langere tijd te kunnen overzien, is er volgens Johnson (1993) veel verbeeldingskracht nodig. Dankzij de verbeelding zijn we in staat om de waarneming van onze huidige realiteit op te rekken en nieuwe mogelijkheden te visualiseren. Daarbij is kunst te zien als 'een laboratorium waar we de implicaties van onze keuzes kunnen onderzoeken' (John Gardner geciteerd in Johnson, 1993, p. 197).

Ook hoogleraar politieke filosofie en ethiek Sabine Roeser en collega's (2018, p. 284) zeggen dat kunst op het snijvlak van technologie en wetenschap te beschouwen is als een 'maatschappelijk denk-experiment dat plaatsvindt in het domein van de verbeelding'. Wel wijzen ze erop dat het cruciaal is om de autonomie van kunst daarbij te koesteren, omdat we die juist nodig hebben en we de kunstenaar geen specifieke doeleinden en restricties moeten geven (Roeser et al., 2018, p. 287).

Samengevat: ethische verbeelding gaat uit van het idee dat we de verbeelding nodig hebben om tot ethische reflectie te komen. Om een situatie te begrijpen moeten we ons eerst voorstellen waar deze situatie conceptueel over gaat en hoe wij ons daartoe verhouden (kadrering). Dankzij de verbeelding kunnen wij ons voorstellen hoe het is om in de schoenen van een ander te staan, en kunnen wij een situatie vanuit verschillende perspectieven bekijken (inleving). We hebben de verbeelding vervolgens ook nodig om ons de gevolgen van verschillende keuzes voor te stellen. Dankzij de verbeelding kunnen we nieuwe mogelijkheden visualiseren (speculatie). In ons onderzoek hebben we een aantal ArtsSciences kunstwerken verbonden aan bovenstaande definitie van ethische verbeelding.

ArtsSciences en ethische verbeelding

Om te kijken hoe kunst ons aanzet tot het *kadreren* van de werkelijkheid, hebben we eerst bepaald hoe kunst ons kan leren om ons op een andere manier tot de werkelijkheid te verhouden. Hiervoor hebben we gekeken naar

de ideeën van filosoof Miriam Rasch, die literatuur en kunst als menselijk antwoord ziet op onze door technologie gedreven maatschappij. Rasch stelt dat ons beeld van de werkelijkheid wordt bepaald door kunstmatige en geautomatiseerde processen, en dat onze perceptie van de werkelijkheid daardoor verdoofd wordt. Kunst zou hierop volgens haar kunnen inbreken. Geïnspireerd door de Russische formalist Shklovsky stelt Rasch dat we door kunst het vanzelfsprekende opnieuw kunnen zien, het alledaagse wordt vreemd gemaakt (Rasch, 2020). Kunst kan ons opnieuw naar de werkelijkheid laten kijken. Volgens Fesmire wordt de 'waarneming dan gered van de verdoving' (Fesmire, 2003, p. 99).

Uit onderzoeken over kunstenaars die nieuwe technologieën kritisch toepassen, blijkt dat een vorm van vervreemding, het inzetten van bekende technologie op een ongebruikelijke manier, een belangrijke rol speelt (Stark & Crawford, 2019). Een voorbeeld van een kunstenaar die op een vervreemdende manier reflecteert op privacy is Lauren McCarthy. Zij ontwikkelde *Crowdpilot* (2014), een app die het mogelijk maakt telefoongesprekken online te streamen, terwijl Facebookvrienden en wildvreemden meeluisteren en de spreker direct van advies kunnen voorzien. Daarbij werpt McCarthy de vraag op of sociale media ons verbonden laat zijn en wat privacy eigenlijk betekent in deze tijd (Stark & Crawford, 2019). Een ander voorbeeld is de kunstenaar Memo Akten, die kunst maakt samen met kunstmatige intelligentie. In *Learning to see: Gloomy Sunday* (2017) kent een computerprogramma alleen beelden van de zee, vuur en bloemen en vertaalt het rommelige, alledaagse beelden van lakens naar een poëtisch beeld. Dit soort vervreemdende kunst intensificeert het moment van kijken en plaatst de werkelijkheid in een ander licht. Oftewel: de situatie wordt op een nieuwe manier gekadreed.

De laatste jaren is er steeds meer aandacht voor het innemen van een ander perspectief, het *inleven* in mensen met een andere geboorteplaats, cultuur, leefomstandigheden en uiterlijke kenmerken, aangezien het samenspel van deze factoren iemands kansen in het leven kunnen beïnvloeden (Wekker, 2020). Een voorbeeld van een kunstwerk dat de toeschouwer, of eerder participant, uitnodigt zich in te leven in een ander is de game *Hair Nah* (2017) van art director Momo Pixel, voortgekomen uit het probleem dat mensen vaak ongevraagd aan haar kroeshaar zitten. In de game krijgen de spelers de rol van een vrouw die gretige handen uit haar haar moet slaan. Een andere kunstenaar die de kijker een nieuw perspectief laat ervaren, is de Iraanse Behnaz Fahari. Zij liet zich inspireren door maskers en niqaabs die tijdens de Portugese kolonisatie van Iran werden ontwikkeld. De maskers beschermden de drager voor de blik van slavenhouders die op zoek waren naar vrouwen. Fahari vroeg zich af hoe deze interventie er in onze tijd uit zou kunnen zien. In *Can*

The Subaltern Speak (2020) ontwikkelen twee maskers met kunstmatige intelligentie een gezamenlijke, geheime taal, morsecodes knipperend met hun ogen. De gesprekken gaan over huiselijk geweld en misbruik. De maskers worden op deze manier een taal voor vrouwen om zichzelf te beschermen. Beide kunstwerken gebruiken ieder op hun eigen manier digitale technieken om de werkelijkheid vanuit een niet-dominant perspectief te tonen en de toeschouwer zich in een ander standpunt te laten verplaatsen.

Het kunstwerk waarmee we het artikel openen, *The Modular Body* van Floris Kaayk (2016), is een *speculatie* over mogelijkheden in de toekomst, ook wel 'speculatief design' genoemd. Speculatief design verkleint de kloof tussen de bekende werkelijkheid en de mogelijkheden van een nieuwe realiteit waarnaar wordt verwezen in het kunstwerk (Auger, 2013). *The Modular Body* bestaat uit een serie online video's waarin een fictieve wetenschapper het kunstmatig gecreëerde wezen Oscar presenteert. De video's ontlokten talloze reacties op YouTube die uiteenlopen van optimisme tot pessimisme over de mogelijkheid van kunstmatig leven: 'That is amazing, they can make a head or entire human like that!' (AirsoftGaming, 2017), 'Could you replace a finger or arm and leg of someone that lost it to an accident?' (Jose Motley, 2017), 'We're going too far. Someone is going to make one of these and its going to escape, and return years later stronger, and build an army of itself'' (Kori Jenkins, 2018).

Nog een voorbeeld van een speculatief kunstwerk dat veel reacties losmaakte, is het project *Spot's Rampage* (2021). Voor dit werk schafte het activistische kunstcollectief MSCHF de robohond Spot aan, die normaal gesproken wordt ingezet als danser, afvalopruimer of parkwachter. MSCHF monteerde een paintballgeweer op de rug van Spot en internetgebruikers kregen vervolgens de kans om Spot 'los te laten gaan' in een galerie met replica's van iconische kunstwerken. De ontwikkelaar van Spot, het bedrijf Boston Dynamics, keurde in een officiële reactie dit 'provocatief gebruik' af. In de gebruiksvoorwaarden van Spot staat namelijk dat de robot enkel voor vreedzame doeleinden gebruikt mag worden (Cole, 2021). Met deze interventie geeft *Spot's Rampage* zicht op een toekomst waarin robots wellicht worden ingezet voor militaire doeleinden en roept het de vraag op of de ontwikkelaar rekening moet houden met mogelijke consequenties van technologie.

Samengevat: de beschreven ArtsSciences kunstpraktijken kunnen ons een spiegel voorhouden, andere perspectieven presenteren en ons verbinden met een samenleving die ons te wachten staat. Ze laten ons het mogelijke voorstellen voordat het in werkelijkheid plaatsvindt en bereiden ons daarmee voor op dilemma's in de hedendaagse en toekomstige samenleving.

Vraagstelling

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

Op welke manier passen eerstejaarsstudenten van een kunstopleiding ethische verbeelding toe als zij in de groepsapp van hun klas ArtsSciences ervaren?

De deelvragen zijn geformuleerd bij de drie pijlers van ethische verbeelding:

- Hoe kaderen en plaatsen de studenten ArtsSciences in hun referentiekader?
- Hoe leven de studenten zich in in een ander perspectief bij het bekijken van ArtsSciences?
- Hoe speculeren studenten over alternatieve technologische mogelijkheden en de consequenties daarvan als zij ArtsSciences zien?

Methodiek

We hebben bewust gekozen voor een exploratieve aanpak. De nadruk lag daarbij op het onderzoeken van de bestaande werkelijkheid: waar denken jongeren over na wanneer zij ArtsSciences ervaren en hoe kunnen we hun reacties bekijken door het frame van ethische verbeelding? Ons doel was niet zozeer om de vaardigheden van studenten te vergroten, maar om als kunst-educatoren inzicht te krijgen in de beginsituatie.

Groepsapp als onderzoeksinstrument

Om dicht bij de belevingswereld van jongeren te komen, gebruikten we WhatsApp als onderzoeksinstrument. Jongeren brengen namelijk gemiddeld 160 minuten per dag door op sociale media, waarvan WhatsApp (eigendom van moederbedrijf Meta) de meest gebruikte app is (Van der Veer et al., 2021). Veel van deze communicatie vindt plaats in groepen, waarin berichten tegelijk naar alle leden kunnen worden gestuurd. In onze onderwijspraktijk zien we dat leerlingen en studenten elkaar gedurende de dag op school zien, maar desondanks blijven communiceren in de groepsapp, tijdens en na schooltijd. We verkenden verschillende opties, zoals het opstarten van een nieuwe groepsapp met vrijwillige respondenten. Maar dat zou een kunstmatige ingreep zijn en bovendien zouden de deelnemers zich in een groepsapp die beheerd wordt door onderzoekers vermoedelijk 'schoolser' opstellen en hierdoor mogelijk minder reageren. We onderzochten of we toegang konden vragen bij een groepsapp van een klas in het voortgezet onderwijs. Hierbij liepen we tegen gevoeligheden aan, zoals dat veel middelbare scholen docenten niet toestaan om via sociale media contact te hebben met leerlingen. Ook zouden de ouders dan toestemming moeten geven. Het werken met een groepsapp gaf ons steeds meer het gevoel van zowel spanning als nieuwsgierigheid.

Gezien de intimiteit van het betreden van een bestaande groepsapp waren wij ons als onderzoekers ervan bewust dat we dit proces met morele zorgvuldigheid moesten aanpakken. In onze gebruikelijke rol van docenten zouden we nooit onderdeel zijn van een dergelijke privéruimte van jongeren. Dit gegeven dwong om steeds te reflecteren op onze rol als onderzoekers en op de relatie tot de respondenten. Uiteindelijk kozen we ervoor om het onderzoek uit te voeren met meerderjarige studenten die zelf toestemming konden geven. Ook kozen we ervoor om voor deze eerste keer een groep te onderzoeken die al interesse heeft in kunst. We kwamen uit bij een klas eerstejaarsstudenten van een opleiding docent beeldende kunst en vormgeving. Hun appgroep bestond uit negentien deelnemers, grotendeels net van de middelbare school en in de levensfase van late adolescentie (Crone, 2018). We hebben ervoor gekozen de leeftijd, genderidentificatie en culturele achtergrond per respondent niet openbaar te maken om de privacy van de studenten te waarborgen.

Introductie bij de participanten

Het onderzoek is kort geïntroduceerd in de groep, waarbij we vertelden dat het onderzoek draaide om hoe jongeren reageren op kunst in een groepsapp. Bewust lieten we woorden als *ArtsSciences*, *ethiek* en *verbeelding* achterwege, zodat de studenten niet het gevoel konden krijgen aan bepaalde verwachtingen te moeten voldoen. We vertelden hun dat ze op hun eigen manier mochten reageren op de kunstwerken en dat het niet erg was als ze helemaal geen behoefte hadden om te reageren. Nadat alle studenten tijdens deze bespreking instemden met het onderzoek, is hen een week later gevraagd een actief consentformulier te ondertekenen. In dit formulier werd vastgelegd dat we alleen de berichten over de kunstwerken zouden verwerken in het onderzoek, en dat wij vertrouwelijk zouden omgaan met de data. Dit betekende ook dat we niet met collega's en studiegenoten spraken over de inhoud van de berichten en dat we ons niet zouden mengen in gesprekken en discussies in de groepsapp. In de resultaten zijn waar nodig de telefoonnummers en namen geanonimiseerd. Er is contact gehouden met de studieloopbaanbegeleider van de groep, zodat die het kon signaleren als studenten zich in de loop van het onderzoek niet prettig voelden bij onze online aanwezigheid.

Selectie kunstwerken

Er zijn acht kunstwerken geselecteerd om te posten in de groepsapp. Bij de keuze hanteerden we een opbouw: populaire, minder bekende kunst, westerse en niet-westerse thematieken en verschillende vormen van digitale kunst. We realiseerden ons dat deze selectie invloed had op de inhoud en het verloop van het onderzoek. De gemene deler was dat het kunstwerken zijn die online te ervaren zijn. Zoals in het theoretisch kader beschreven, moesten de kunstwerken bovendien maatschappelijk en kritisch van aard zijn. Daarnaast selecteerden we ook een aantal bronnen die als een verschijnsel van populaire cultuur te zien zijn. Er is bewust gekozen om een aantal

kunstwerken te selecteren van kunstenaars met een interculturele achtergrond, geïnspireerd door universitair kunstdocent Timothy J. Smith (2021) die constateert dat er vanuit een westerse, homogene blik wordt gekeken naar kunstenaars die met digitale technieken werken. Smith pleit ervoor dat kunstdocenten de verantwoordelijkheid dragen om kunstwerken van interculturele makers als vanzelfsprekend onderdeel van de lessen op te nemen.

Data verzamelen

De data zijn op twee manieren verzameld: berichten in de groepsapp en focusgroepgesprekken. In de groepsapp werd dagelijks, nadat de lessen van de studenten voorbij waren, de hyperlink naar een digitaal kunstwerk geplaatst. Bij het plaatsen van een hyperlink op WhatsApp wordt er automatisch een voorvertoning van de afbeelding of video weergegeven. De studenten zagen in de app een afbeelding van het kunstwerk, met een link naar de oorspronkelijke webpagina. Van de reacties op deze kunstwerken maakten we achteraf screenshots. In de week na onze aanwezigheid in de groepsapp nodigden wij zes van de negentien deelnemende studenten uit voor een focusgroepgesprek. Deze studenten werden geselecteerd op basis van hun actieve reacties op de kunstwerken of juist de afwezigheid van reacties. We zochten naar een balans in (on-)zichtbaarheid en actieve participatie. De focusgroepgesprekken werden gevoerd in drie duos, zodat de studenten in gesprek konden gaan met elkaar. Er zijn in totaal drie gesprekken van ieder één uur gehouden.

De data zijn inductief gecodeerd in vier rondes, zodat de data zouden spreken en we blinde vlekken en aannames konden voorkomen. Na overeenkomstigheid in de codes en verzadiging van de data, zagen wij structuren in de onderzoeksresultaten en konden we deze koppelen aan de theorie. De codeboom die hieruit voort is gekomen bevat vier thema's: *impressie van de reacties in de groepsapp, kadrering, inleving en speculatie*.

Operationalisering

WhatsApp biedt de mogelijkheid om emoticons toe te voegen. Om deze te interpreteren keken we naar de afbeelding en context van de emoticon. Tijdens de eerste codeerronde werd deze letterlijk verwoord, bijvoorbeeld 'emoticon met tranen van het lachen'. Tijdens het axiaal coderen interpreteerden wij een emoticon als een gevoel, zoals 'humor', 'ongemak' of 'verwarring'. Tijdens het selectief coderen kon een emoticon bijvoorbeeld bij de categorie 'gevoel' geplaatst worden. Ook postten studenten memes in de groepsapp: humoristische afbeeldingen of bewerkte filmpjes die worden verspreid over het internet (Roestenburg, 2017). Bij het interpreteren van memes keken we naar de context waarin deze werd geplaatst. Om de WhatsAppreacties en uitspraken in de focusgroepgesprekken onder de drie pijlers te categoriseren, was een voortdurende reflectie nodig over wat wij in de praktijk precies verstonden onder deze begrippen (zie tabel 1).

Tabel 1. Criteria voor de operationalisering van de begrippen kadrering, inleving en speculatie

	De reactie of uitspraak toont aan dat de student:
Kadrering	- het kunstwerk probeert te duiden, bevragen of te definiëren. - een koppeling maakt naar het eigen referentiekader en de eigen belevingswereld.
Inleving	- beschrijft hoe het zou zijn om van positie te wisselen en de werkelijkheid te bekijken vanuit een ander perspectief. - empathie toont door te beschrijven hoe een ander persoon zich zou kunnen voelen en begrip te tonen. - woorden geeft aan sociaal-maatschappelijke thema's die betrekking hebben op een ander.
Speculatie	- beschrijft hoe de toekomst eruit zou kunnen zien. - de mogelijke consequenties van keuzes beschrijft. - nieuwe vragen formuleert ten aanzien van de thematiek van het kunstwerk.

Member checking

Om de validiteit van het onderzoek te waarborgen is er achteraf *member checking* toegepast. Dit is een proces waarbij onderzoekers de participanten de kans geven om te reageren op de interpretatie van de data. Het vaststellen of en hoe de ervaringen van de participanten overeenkomen met de resultaten en conclusies, kan helpen om de betrouwbaarheid van het onderzoeksproces te bewaken (Carl & Ravitch, 2018). De member checking vond na het verwerken van de resultaten plaats, door een presentatie van het onderzoek en de bevindingen. Op dat moment maakten de studenten voor het eerst kennis met de context van het onderzoek, zoals de begrippen *ethische verbeelding*, *ArtSciences* en de onderzoeksvraag. We vroegen hen in hoeverre zij zich herkenden in de conclusies en hoe zij aankeken tegen de betekenis die we in dit onderzoek aan hun reacties hebben gegeven. De studenten moesten lachen toen ze de screenshots van de groepsapp zagen, vertelden in klassikale setting dat zij zich herkenden in de conclusies en waren verrast dat hun reacties en uitspraken tot inzicht hebben geleid. Ze vertelden dat ze zich veilig voelden gedurende onze aanwezigheid in de groepsapp, omdat de privacy van tevoren was besproken. Onderdeel zijn van een onderzoek ervoeren ze als iets wat de onderzoekswereld dichterbij hun eigen leven bracht.

Resultaten

Algemene impressie van de reacties in de groepsapp

Opvallend was dat de studenten in de groepsapp reageerden met één zin, één woord, een meme of een emoticon op de geposte kunstwerken. Meestal leken deze reacties emotioneel van aard of gaven ze een eerste oordeel over het kunstwerk. Op het werk *The Modular Body* van Floris Kaayk (2016)

reageerden de studenten bijvoorbeeld met afgrijzen door woorden te gebruiken als 'Ewww [sic] echt raar' of 'Gadverdamme' of met alleen een emoticon (zie figuur 1). Studenten vertelden tijdens het focusgroepgesprek dat het in een groepsapp gebruikelijk is om heel kort te reageren en daardoor anderen ook niet te veel te 'spammen' met lange berichten.

Figuur 1. Reacties op *The Modular Body* (2016) in de groepsapp



Studenten reageerden in de groepsapp op elkaars bevindingen en interpretaties, stuurden de kunstwerken door of bespraken deze in hun fysieke omgeving. Zo vertelden sommige studenten dat ze een aantal kunstwerken ook doorgestuurd hadden naar vrienden of familie. Tijdens de focusgroepgesprekken vertelden ze dat zij liever kunstwerken face to face bespraken dan vluchtig via WhatsApp. Toen ze er in de focusgroepgesprekken over konden praten, vonden ze het interessant te horen wat studiegenoten te zeggen hadden en voelden zij zich gestimuleerd om er zelf ook wat over te zeggen.

Uit de focusgroepgesprekken is gebleken dat de studenten niet elk kunstwerk hebben bekeken. Dit had te maken met hun voorkeur om alleen doorgepaste bronnen te openen van bekenden, zoals studiegenoten of familie, in plaats van ons als onderzoekers, die zij niet goed kenden. Als een kunstwerk wel interesse opriep, vertelden de studenten onderzoek te gaan doen op YouTube. Er was één student die vertelde dat ze weinig interesse had voor de geposte kunstwerken en het niet nodig vond om daar een diepere betekenis aan te koppelen.

Kadrering: in referentiekader plaatsen

Studenten vertelden in de focusgroepgesprekken dat de kunstwerken die zij zagen nieuw waren voor hen. Ze wisten niet direct of dat wat ze zagen nou kunst is, omdat ze het niet snel in een museum zien hangen. Ze vroegen zich af of ze nou naar kunst, wetenschap of techniek keken. Studenten leken sterk geneigd om associaties te maken bij de werken, waarbij ze de link legden met hun eigen belevingswereld. Bijvoorbeeld bij het Instagrammodel *Miquela*, een digitale avatar, gecreëerd door het in kunstmatige intelligentie gespecialiseerde ontwerpduo De Cou & McFedries (Iilmiquela, 2020). *Miquela* is steeds lastiger van echt te onderscheiden en wordt op Instagram in allemaal 'echte' situaties geplaatst. Een foto waarin *Miquela* met okselhaar poseert, genereerde een reeks aan reacties waarin studenten speculeren over op wie uit de klas zij lijkt en ze praten over okselhaar. Bij dit kunstwerk verbaasden de studenten zich over hun eigen reactie op haar 'echtheid':

Zij is gemaakt. Dus zij bestaat niet, je zou haar nooit tegen kunnen komen. Euh. Ja, dat weet ik toch wel. [...] maar ik kwam toen in ieder geval op haar Instagram terecht. Ik zeg ook 'haar' Instagram alsof ze bestaat (lacht).

Ook andere kunstwerken waarbij de grens tussen werkelijkheid en fictie niet gelijk duidelijk is, riepen veel reactie op bij de studenten. Over *Spot's Rampage* zeiden ze dat het vreemd is dat iets echt lijkt, maar zich toch anders gedraagt:

Ja je ziet, het heeft natuurlijk geen vacht of je ziet duidelijk dat het geen hond is. Maar gedraagt zich echt als een soort hond.

Bij *The Modular Body* bleven de studenten zich afvragen wat ze nou hadden gezien en waren zij in de veronderstelling dat het 'hompje vlees' echt kon bewegen. 'Dit is echt insane.'

Inleving: perspectiefwisseling

Het kijken vanuit een nieuw perspectief werd zichtbaar in de reacties op *Hair Nah*. Deze game liet de studenten voelen hoe het is als mensen aan je haar willen zitten. Zij plaatsten: 'Fk vet, werd er gewoon geirriteerd van!' en een meme met 'Pretty accurate'. In de focusgroepgesprekken vertelden de studenten hoe zij door dit kunstwerk vanuit een ander perspectief zijn gaan kijken. 'Ik vond wel dat ik er echt stil bij ging staan, doordat je daar even tijd voor nam.' Het de tijd nemen voor dit thema, door het spelen van een game, komt vaker terug:

Dat je hierdoor, dat het hierdoor een beetje door herhaling, omdat je natuurlijk elke keer die handen weg slaat toch achter komt: 'van shit, dit is toch niet nice?' Of als je ook naar een zwarte vrouw kijkt en je wilt dit doen dat je dan terug zou denken aan het spel. Omdat het zo simpel in elkaar zit dat je het wel onthoudt.

Een aantal studenten vertelden dat ze van vriendinnen al hadden gehoord over deze situaties, maar dat zij door deel te nemen aan dit kunstwerk zich nog bewuster werden en na gingen denken over discriminatie en het aangeven van grenzen.

Speculatie: mogelijke consequenties

Op het moment dat de studenten werden aangezet tot nadenken over de toekomst, waren zij gefascineerd en maakten zij zich tegelijkertijd zorgen over de snelheid van de ontwikkeling van technologie. Bij de kunstwerken *The Modular Body* en *Spot's Rampage* vertelden de studenten in de focusgroepgesprekken dat zij gingen nadenken over het tempo waarin technologie zich ontwikkelt en dat zij het lastig vonden om zich daartoe te verhouden:

Dan denk ik weleens van: *what the fuck?* Eigenlijk gaat het wel heel snel, misschien iets te snel en wil ik hier wel bij zijn? Het gaat zo snel dat ik het een beetje eng vind.

Ze realiseerden zich dat 'de toekomst dichterbij is dan je denkt'. De studenten vroegen zich ook af wat de consequenties van bepaalde ontwikkelingen konden zijn en waren zich ervan bewust dat je nu nog niet weet hoe mensen in de toekomst technologie in gaan zetten:

Kijk, voor nu is het eigenlijk best wel vet [...] Maar er hoeft maar één crazy persoon bij te zitten die het gebruikt voor... hele andere bedoelingen, en dan ben je de pineut.

Als de studenten zich probeerden voor te stellen wat de consequenties van technologische ontwikkelingen konden zijn, kwamen er voornamelijk apocalyptische scenario's bij hen naar boven. Deze apocalyptische associaties zorgden ook voor tegenstrijdige gedachten. Een aantal studenten zei de kunstwerken zo fascinerend te vinden dat ze er meer over wilden weten, maar dat dit tegelijkertijd zorgde voor piekeren en het vermoeden hier dan slechter van te gaan slapen:

Ik blok heel vaak dingen, want ik ga er natuurlijk over nadenken en soms heb ik daar helemaal geen zin in.

Eenzijds wilden de studenten er alles over weten, anderzijds wilden zij er niet over na te hoeven denken en hier ver vandaan blijven.

Conclusie

In dit onderzoek onderzochten wij de hoofdvraag: *op welke manier passen eerstejaarsstudenten van een kunstopleiding ethische verbeelding toe als zij in de groepsapp van hun klas ArtsSciences ervaren?* Om hier antwoord op te krijgen waren we twee weken lang te gast in een groepsapp van negentien eerstejaarsstudenten. In de groepsapp hebben we acht keer een kunstwerk geplaatst. Na afloop van deze twee weken hebben we focusgroepgesprekken gevoerd met zes studenten. De resultaten zijn geïnterpreteerd vanuit de theorie over ethische verbeelding met de pijlers kadrering, inleving en speculatie.

De studenten reageerden sterk vanuit directe emotie of een eerste oordeel op *ArtsSciences*. Omdat zij vanuit hun eigen werkelijkheid, intuïtie en associatie reageerden, leken ze weinig conceptuele afstand van het werk te nemen (kadrering). Als een kunstwerk expliciet over mensen ging, interactief was en emoties opriep, namen de studenten een nieuwe positie in tegenover de thematiek van een kunstwerk. Ze probeerden van standpunt te wisselen, verplaatsen zich in een ander en voelden daarin mee. Dit hielp de studenten woorden te geven aan maatschappelijke thema's en te reflecteren op de realiteit van een ander (inleving). Studenten werden getriggerd door kunstwerken die een provocerend beeld van de toekomst toonden. De ontwikkelingen van technologie ervoeren ze als fascinerend, maar ook als beladen en

apocalyptisch. De toekomst leken ze te ervaren als een spannende, onbekende wereld, waarin mensen geen goede bedoelingen hebben met technologie (speculatie).

Discussie, beperkingen en aanbevelingen

Het selecteren van kunstwerken is nooit een objectief proces en door onze keuze hadden wij invloed op de resultaten. Zo is er in dit onderzoek vooral gekeken naar maatschappijkritische kunstwerken en waren er in verhouding veel speculatieve kunstwerken. De zorgen die de jongeren verwoordden over de toekomst, vonden wij opvallend, en roepen vragen op over de tijdgeest waarin zij opgroeien. Ook zagen we dat de sfeer in de groep heel bepalend was, en vermoeden we dat de uitkomsten van het onderzoek beïnvloed zijn door bestaande dynamiek, normen en gebruiken in de groep.

Wij realiseren ons dat we een doelgroep hebben onderzocht die al in aanraking is gekomen met kunst. We plaatsen een kritische noot bij de representativiteit van onze bevindingen en vermoeden dat de uitkomsten anders kunnen zijn bij herhaling met een andere doelgroep (buiten het kunstonderwijs), bijvoorbeeld met een (v)mbo-groep, een groep uit een ruraal gebied of in een groepsapp met jongeren die niet via school verbonden zijn.

Invloed op onze lessen

Voor onze kunsteducatieve werkpraktijk hebben de inzichten van dit onderzoek veel opgeleverd. Wij kunnen beter verwoorden hoe het komt dat een kunstwerk ethische vragen, of ethische verbeelding, oproept. In onze lesvoorbereiding houden we nu meer rekening met de inhoudelijke thematieken door kunstwerken te selecteren die studenten en leerlingen aan kunnen zetten tot ethische verbeelding. Niet alleen bij ArtsSciences, maar ook bij andere genres zoals geëngageerde kunst. We nemen in onze lessen bij het bekijken van kunstwerken meer tijd om stil te staan bij de emoties van jongeren en maken ruimte om de thematiek van het kunstwerk te verbinden aan hun eigen ervaringen (kadrering). Als kunstwerken interactief zijn of uitnodigen tot perspectiefwisseling, stellen we bewuste vragen om te kijken wat deze perspectiefwisseling met jongeren doet (inleving). Ook hebben we nu meer inzicht in welke gevoelens en gedachten kunstwerken met een provocerend beeld van de toekomst kunnen oproepen (speculatie). Daarom selecteren we nu ook juist speculatieve kunstwerken die een prikkelend, poëtisch of constructief beeld van de toekomst tonen, omdat we ons er nog sterker van bewust zijn dat kunst nodig is om nieuwe mogelijkheden te verbeelden.

Meldrid Ibrahim is docent vakdidactiek, kunst & technologie en filmeducatie aan de Breitner Academie (AHK) en freelance educatief ontwerper.
meldrid.ibrahim@ahk.nl

Wietske Hellinga is keramist en kunstdocent aan Regius College Schagen en museum Kranenburgh Bergen.
wietskehellinga@gmail.com

Ze voerden hun onderzoek uit tijdens de master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, onder begeleiding van Derrick Brown-Appenzeller.

Literatuur

AirsoftGaming. (2017). *That is amazing, they can make a head or entire human like that!* [Reactie op video]. www.youtube.com/watch?v=tfoVOGMz054&lc=UgzAUqz8gWak3RA3G614AaABAg

Akten, M. (2017). *Learning to see: Gloomy Sunday* [Video]. www.memo.tv/works/learning-to-see/

Auger, J. (2013). Speculative design: crafting the speculation. *Digital Creativity*, 24(1), 11-35.

Carl, N., & Ravitch, S. (Eds.). (2018). *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation (Vols. 1-4)*. SAGE Publications Inc.

Cole, S. (2021, 23 februari). *Boston dynamics: 'Provocative Art' is good unless it violates our terms and conditions*. www.vice.com/amp/en/article/y3gjxw/boston-dynamics-spot-mschf-robot-dog

Crone, E. (2018). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Prometheus.

Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. Henry Holt and Company.

Fahari, B. (2020). *Can the Subaltern Speak?* [Kunstproject]. <http://behnazfarahi.com/can-the-subaltern-speak/>

Fesmire, S. (2003). *John Dewey and the moral imagination: Pragmatism in ethics*. Indiana University Press.

Heijnen, E., Bremmer, M., Groenendijk, T., & Koelink M. (2020). Arts laboratories and science studios: ArtsSciences collaboration in schools. In A. Knochel, C. Liao, & R. Patton (Eds.), *Critical digital making* (pp. 171-186). Peter Lang Publishing.

Johnson, M. (1993). *Moral imagination and the cognitive of science*. The University of Chicago Press.

Jose Motley. (2017). *Could you replace a finger or arm and leg of someone that lost it to an accident?* [Reactie op video]. www.youtube.com/watch?v=tfoVOGMz054&lc=UgzAUqz8gWak3RA3G614AaABAg, geraadpleegd op 23 oktober 2021.

Kaayk, F. (2016). *The modular body* [Video]. www.themodularbody.com

lilmiquela. (2020, 7 oktober). Instagram [Instagram post]. www.instagram.com/accounts/login/?next=/p/CGDHUHNHmd3/

Kori Jenkins. (2018). *We're going too far. Someone is going to make one of these and its going to escape, and return years later stronger, and build an army of itself*. [Reactie op video]. www.youtube.com/watch?v=tfoVOGMz054&lc=UgzAUqz8gWak3RA3G614AaABAg, geraadpleegd op 23 oktober 2021.

McCarthy, L. (2014). *Crowdpilot* [Kunstproject]. www.crowdpilot.me

Momo Pixel. (2016). *Hair Nah* [Game]. <https://hairnah.com>

MSCHF. (2021). *Spot's Rampage* [Kunstproject]. <https://mschf.xyz>

Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press Inc.

Nussbaum, M. C. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Ambo.

Oosterwijk, E. (2019). 'Kunnen we dit maken?' De mogelijkheden van maakonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Cultuur+Educatie*, 18(51), 36-47.

Rasch, M. (2020). *Frictie: ethiek in tijden van dataïsme*. De Bezige Bij.

Roeser, S., Alfano, V., & Nevejan, C. (2018). The role of art in emotional-moral reflection on risky and controversial technologies: the case of BNCL. *Ethical Theory and Moral Practice*, 21(2), 275-289.

Roestenburg, N. (2017). *Van meme tot mainstream: internetkunst, esthetiek en offline luxe in een postdigitale wereld*. MU.

Smith, T. J. (2021). Toward an anti-racist and anti-colonial post-internet curriculum in digital art education. In K. Tavin, G. Kolb, & J. Tervo, J. (Eds.), *Post-digital, post-internet art and education* (pp. 239-256). Palgrave Macmillan.

Stark, L., & Crawford, K. (2019). The work of art in the age of artificial intelligence: What artists can teach us about the ethics of data practice. *Surveillance & Society*, 17(3/4), 442-455.

Veer, N. van der, Boekee, S., & Hoekstra, H. (2021). *Nationale Social Media Onderzoek 2021. Het grootste trendonderzoek van Nederland naar het gebruik en de verwachtingen van social media #NSMO*. Newcom Research & Consultancy.

Wekker, G. (2020). *Witte onschuld, paradoxen van kolonialisme en ras*. Amsterdam University Press.

Cultuuronderwijs inzichtelijk: ontwikkeling en evaluatie van TRACE

Theisje van Dorsten en Lisa-Maria van Klaveren

Veel scholen hebben slecht zicht op wat ze binnen hun cultuuronderwijs precies aanbieden en welke aspecten van het cultureel bewustzijn ze stimuleren bij hun leerlingen. Om scholen daarbij te helpen hebben Theisje van Dorsten en Lisa-Maria van Klaveren een registratie-instrument ontwikkeld, aansluitend bij de theorie van Cultuur in de Spiegel. In hun bijdrage beschrijven ze het instrument en de resultaten van een onderzoek onder gebruikers.

Inleiding

In 2020 startte Openbaar Onderwijs Groningen (OOG) met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs die de scholen zelf ontwikkeld hadden. Uitgangspunten daarbij waren dat de leerlijn cumulatief moest zijn en moest aansluiten bij de ontwikkelingsfase van de leerling en bij de Groningse context. De leerlijn werd gebaseerd op het theoretisch model van Cultuur in de Spiegel van Barend van Heusden (zie Van Heusden et al., 2016, 2019). In deze theorie staat het cultureel bewustzijn van leerlingen centraal. Cultuuronderwijs wordt hierbij uitdrukkelijk ingezet om kinderen en jongeren te leren reflecteren op hun eigen cultuur, de cultuur van anderen en cultuur in het algemeen. De manier waarop individuele leraren dit vormgeven, kan sterk uiteenlopen. De theorie schrijft niets voor; ze gaat over de inhoud van cultuuronderwijs, maar biedt geen specifieke methode of didactiek.

Ook de leerlijn van OOG laat veel ruimte voor eigen inzichten, voorkeuren en keuzes van de mensen die ermee werken. Hij biedt een structuur met een doorlopende en cumulatieve opbouw van vaardigheden en media en een extra focus op Groningse onderwerpen, zoals de Groninger omgeving. Tegelijkertijd staat de precieze invulling hiervan en methodes of didactiek niet vast. Dit biedt een aantal belangrijke voordelen: leraren kunnen cultuuronderwijs geven op een manier die hen past, inspelen op onderwerpen die in de klas of groep leven en op specifieke interesses van de leerlingen. Maar dit maakt het wel moeilijk om een helder overzicht te krijgen van wat een school aan cultuuronderwijs doet.

Dit probleem speelt niet alleen binnen de context van de OOG-leerlijn, maar waarschijnlijk op de meeste scholen die cultuuronderwijs aanbieden. Een groot deel van dit onderwijs vindt plaats in afzonderlijke klassen, is soms van tevoren voorbereid, maar soms ook niet, en daarmee alleen zichtbaar voor de leraar en de leerlingen in een klas. Dit maakt een goed overzicht van hoe docenten op groeps-, bouw- of schoolniveau aan het cultureel bewustzijn van leerlingen werken, nagenoeg onmogelijk. Maar als een school een duidelijke visie op cultuuronderwijs heeft, met specifieke doelen, en zeker wanneer de ambitie is om cumulatief te werken, is een dergelijk overzicht noodzakelijk om visie en doelen aan de praktijk te kunnen toetsen, goed te kunnen evalueren en nieuwe plannen te maken.

Niet alleen op schoolniveau ontbreekt een dergelijk overzicht. Zeker in het primair onderwijs, waar cultuuronderwijs vaak in samenhang met andere vakken wordt aangeboden en lang niet altijd precies is gepland en vastgelegd, kan het ook voor een individuele leraar lastig zijn om in beeld te krijgen hoe er gedurende een schooljaar aan het cultureel bewustzijn van een groep

kinderen is gewerkt. Onder cultuuronderwijs valt namelijk net zo goed een gastles door een vakdocent rondom een specifiek thema, als ook een spontaan kringgesprek. Voor de noodzakelijke (zelf)reflectie, bijstelling en afstemming, en voor de interne en externe zichtbaarheid van het cultuuronderwijs hebben wij op basis van theorie een registratie-instrument ontwikkeld, waarmee scholen laagdrempelig cultuuronderwijsactiviteiten vast kunnen leggen.

Dit instrument, TRACE, onderscheidt zich van andere registratiemethoden door de 'laag' van cultuuronderwijs die je ermee kunt registreren. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Evi, een instrument om op schoolniveau de kwaliteit van cultuuronderwijs te monitoren, wordt ons instrument gebruikt op klas- of groepsniveau en wekelijks ingevuld door een individuele leraar. Daarmee geeft het een fijnmaziger beeld van het cultuuronderwijs op een school. Portfolio's daarentegen leggen activiteiten vast op leerlingniveau en geven daarmee een gedetailleerder beeld per leerling, maar een minder goed overzicht van het totale cultuuronderwijs van een groep. Verder worden lessen die onderdeel zijn van projecten of samenwerkingsverbanden vaak wel vastgelegd in portfolio's, maar veel andere culturele activiteiten niet, waardoor er geen totaalbeeld is. TRACE is uitdrukkelijk bedoeld om het *geheel* van cultuuronderwijsactiviteiten per groep of klas inzichtelijk te maken en is niet gekoppeld aan een bepaald vak of project. Het voordeel daarvan is dat je cultuuronderwijs in de breedte kunt vastleggen, ongeacht bijvoorbeeld de gebruikte methode, didactiek of discipline, maar de gebruiker ook een analyse per klas of groep kan maken.

In dit artikel zetten wij de theoretische achtergrond en het ontwerp van TRACE uiteen. We analyseren de bruikbaarheid op basis van kwantitatieve en kwalitatieve evaluaties met gebruikers uit het primair (po) en voortgezet onderwijs (vo) en laten zien op welke manier de data inzicht geven in de praktijk van cultuuronderwijs.

Methode

Theorie Cultuur in de Spiegel

Cultuuronderwijs is bij uitstek geschikt om het cultureel bewustzijn van kinderen en jongeren te stimuleren. In muziek, beeldende kunst, dans, drama, poëzie en andere cultuurvakken leren zij betekenis te geven aan hun eigen leven en dat van anderen. De werking van het cultureel bewustzijn en zijn unieke positie in cultuuronderwijs is meermaals uiteengezet door Barend van Heusden (2020; Van Heusden et al., 2016 & 2019). Van Heusden onderscheidt vier cognitieve basisvaardigheden die mensen gebruiken om zich te verhouden tot hun werkelijkheid: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse.

Waarneming is de meest basale vorm van betekenisgeving en stelt ons in staat om dingen te herkennen en met onze zintuigen in ons op te nemen. Verbeelding gebruikt deze waarnemingen en maakt van eerdere ervaringen iets nieuws door beelden, klanken en vormen op nieuwe manieren te combineren en manipuleren. Zonder verbeelding zouden kunst en techniek niet kunnen bestaan. De derde vaardigheid, conceptualisering, stelt mensen in staat abstracte labels en talige symbolen te gebruiken. Door de symbolen te gebruiken die bij hun sociale en culturele groep horen, kunnen mensen specifiek en efficiënt betekenis geven aan hun wereld en hierover communiceren met anderen. Met analyse, de vierde en laatste vaardigheid, kunnen mensen de wereld onderzoeken en hierin patronen en structuren ontdekken.

De vier vaardigheden bouwen op elkaar voort en zijn dus cumulatief: verbeelding veronderstelt eerdere waarnemingen, conceptvorming kan niet bestaan zonder waarneming en verbeeldingskracht, en analyse vereist alle drie voorgaande vormen van betekenisgeving. Een vaardigheid kan meer of minder geschikt of effectief zijn, afhankelijk van de context, het doel van het betekenisverleningsproces en de persoonlijke voorkeuren en talenten van degenen die betekenis geven. De vier vaardigheden vormen samen de menselijke cultuur (Van Heusden, 2020). Ze kunnen tot uitdrukking komen in verschillende media: het lichaam, voorwerpen, taal en/of grafische tekens. Sommige vaardigheden en media komen vaker samen voor dan andere (waarneming gebeurt vaak met het lichaam bijvoorbeeld), maar in principe is elke combinatie mogelijk.

Cultuur kan ook over zichzelf gaan, we spreken dan van 'cultureel bewustzijn'. Mensen kunnen namelijk reflecteren op zichzelf als individu, als onderdeel van een sociale of culturele groep en kunnen ook betekenis geven aan cultuur in het algemeen. Cultuuronderwijs kan dit vermogen tot reflectie, het cultureel bewustzijn, bij uitstek goed aanspreken (Van Heusden, 2015). In cultuureducatieve vakken en activiteiten kunnen leerlingen reflecteren op culturele onderwerpen met één of meer culturele vaardigheden en in één of meer media, zolang deze aansluiten bij hun kennis, ervaring en ontwikkelingsfase (Copini, 2019; Van Dorsten, 2015).

Ontwerpeisen

Cultuuronderwijs heeft de potentie om bij te dragen aan het cultureel bewustzijn van leerlingen via tal van vakken, zoals de kunsten, geschiedenis, erfgoed, filosofie, taal, media-educatie en wereldoriëntatie, mits deze het cultureel bewustzijn aanspreken, dus leerlingen laten reflecteren op zichzelf, anderen of cultuurbrede onderwerpen. Maar hoe breng je in kaart hoe dit in de schoolpraktijk vorm krijgt? Binnen het OOG-leerlijntraject is het evident dat we de theorie van Van Heusden ook gebruiken als basis om de activiteiten binnen het cultuuronderwijs te registreren. De theorie vormt immers de basis van de leerlijn en daarmee de focus van het culturele curriculum.

Maar ook voor andere scholen kan het zinvol zijn om Van Heusden als uitgangspunt te nemen voor het in kaart brengen van het cultuuronderwijs. De theorie levert een bepaalde focus of perspectief voor wat je wel en niet registreert. Wanneer je een groep leraren vraagt om verslag te doen van wat ze in een bepaalde periode aan cultuuronderwijs hebben gedaan, zal iedere leraar deze vraag anders beantwoorden. Dat kan zijn omdat ieder een andere nadruk legt, bijvoorbeeld op hoe er met materiaal is gewerkt, welke producten de les heeft opgeleverd of hoe de leerlingen hebben samengewerkt. Het verslag kan ook meer of minder algemeen zijn; de ene leraar beschrijft misschien een interactie tussen twee individuele leerlingen, terwijl een ander meer een metaperspectief kiest en benoemt waar de groep als geheel aan heeft gewerkt. Daarnaast zorgt ook de gebruikte taal en terminologie voor ruis: duiden verschillende termen verschillende activiteiten aan of alleen een andere woordkeuze? Een theorie als basis voor een registratie-instrument helpt dus om focus aan te brengen in de verslaglegging; je legt sommige aspecten vast en andere niet, afhankelijk van de inhoud van de theorie (bijvoorbeeld didactiek, samenwerking of meer inhoudelijke aspecten). Bovendien bieden de concepten uit een theorie een gemeenschappelijke taal, wat niet alleen het vastleggen, maar ook de communicatie over het onderwijs vergemakkelijkt. Van Heusdens theorie is geen didactische handleiding, maar gaat over de werking van het cultureel bewustzijn. Alleen lessen waarin er sprake is van reflectie op cultuur, op individueel- of groepsniveau, worden dus geregistreerd. Het gebruik van het instrument is daarmee ook inzetbaar op scholen buiten de OOG-context die niet expliciet deze theorie als uitgangspunt gebruiken, maar wel de manier waarop ze binnen hun onderwijs het cultureel bewustzijn van leerlingen aanspreken systematisch in kaart willen brengen.

De theorie benoemt een aantal basiselementen die samen de bouwstenen van het cultureel bewustzijn vormen: het *onderwerp* van de reflectie (het aspect van cultuur waarover de les of activiteit gaat, bijvoorbeeld 'vriendschap'), de *vaardigheid* (of vaardigheden) die leerlingen moeten gebruiken om aan dit onderwerp betekenis te geven (waarneming, verbeelding, conceptualisering en/of analyse), en het *medium* waarmee ze werken (lichaam, voorwerpen, taal en/of grafische tekens). Voor een zinvolle, inhoudelijke registratie van cultuuronderwijs, waarin het cultureel bewustzijn centraal staat, moeten we dus in elk geval deze onderdelen opnemen. Hier stuiten we echter direct op een tweetal problemen. Ten eerste is lang niet elke leraar bekend met deze concepten. Zelfs binnen de OOG-scholen, waar verschillende leraren al langer werken volgens deze theorie, zijn er leraren die nog niet of nauwelijks van de theorie hebben gehoord. Bovendien is in het verleden gebleken dat, zelfs wanneer leraren wel bekend zijn met de theorie, ze het vaak nog erg lastig vinden om de concepten in de praktijk te herkennen en te benoemen. Een verslaglegging van cultuuronderwijs

volgens het model van Van Heusden zal voor het overgrote deel van de leraren dan ook geen haalbare kaart zijn. Een schoolbrede registratie van het cultuuronderwijs is daarmee vrijwel onmogelijk.

Een tweede obstakel is de beschikbare tijd. Leraren wekelijks of zelfs maandelijks een uitgebreid formulier laten invullen is niet realistisch. Bovendien is het onwaarschijnlijk dat, zeker in het po, waar cultuuronderwijs op allerlei min of meer willekeurige momenten kan plaatsvinden, een leraar voor elk kringgesprek of wandeling door de wijk een formulier wil invullen.

Een laatste overweging is dat een registratie digitaal zou moeten plaatsvinden. Zo is snel en efficiënt een overzicht te maken van de ingevoerde gegevens. Bovendien kun je zo gegevens van meer gebruikers makkelijker combineren, wat handig is wanneer je een overzicht wilt hebben van het totaal aan activiteiten per klas/groep (bijvoorbeeld wanneer er duopartners zijn), bouw of school. Ook voor onderzoekers is het eenvoudiger om een beeld te krijgen van hoe een school in de praktijk aan het cultureel bewustzijn van leerlingen werkt. Ten slotte kun je een digitale registratie direct als link in een herinneringsmail of app toevoegen, waardoor er geen aparte handeling nodig is.

Al deze afwegingen in ogenschouw nemend, komen we tot de volgende ontwerpeisen voor een zinvolle registratie van de manier waarop leraren en scholen bijdragen aan de vorming van het cultureel bewustzijn van leerlingen:

- een *focus*: voor de vergelijkbaarheid tussen individuele leraren;
- de *belangrijkste bouwstenen* van cultureel bewustzijn, zoals gedefinieerd door Van Heusden;
- *laagdrempelig*: in te vullen zonder uitgebreide voorkennis van de theorie;
- *gebruiksvriendelijk*: kort, en eenvoudig in te vullen;
- *digitaal*: voor een snelle en efficiënte verwerking van de gegevens.

Ontwerp van TRACE

In 2020 hebben we uitgaande van deze criteria de *Teacher Registration Application for Cultural Education* (TRACE) ontworpen, waarmee leraren kunnen vastleggen wanneer, en hoe zij aan het cultureel bewustzijn van hun leerlingen hebben gewerkt. Het instrument zou hen in staat moeten stellen om eenvoudig en snel de drie belangrijkste elementen van hun cultuuronderwijs te registreren: de culturele *onderwerpen* die aan bod komen, de gebruikte *media* en de *reflectieve vaardigheden* die leerlingen inzetten.

We hebben TRACE in een iteratief proces ontworpen en voorgelegd aan de (deel)projectleiders van de OOG-leerlijn en aan Barend van Heusden. Het resulterende ontwerp vormde vertrekpunt voor een empirisch onderzoek. Om ervoor te zorgen dat TRACE inclusief en gebruiksvriendelijk is, hebben we op verschillende momenten gedurende het onderzoek de gebruikers om

feedback gevraagd over het ontwerp en het gebruik. Op basis van deze feedback zijn er kleine aanpassingen gedaan, bijvoorbeeld door andere woorden te kiezen en een tekstveld voor toelichting toe te voegen. Zodoende combineert het uiteindelijke ontwerp de theorie met de praktijk. Hieronder lichten we de belangrijkste elementen van TRACE toe en doen we verslag van de terugkoppeling door de gebruikers die met het ontwerp hebben gewerkt. Daarnaast laten wij zien welke data TRACE oplevert en hoe scholen en onderzoekers deze kunnen gebruiken.

Gebruik van TRACE

Leraren vullen TRACE in principe wekelijks in. Ze ontvangen aan het eind van de week een link naar een online formulier waar ze de cultuuronderwijsactiviteiten van de voorafgaande week kunnen invoeren. De registratie is dus een terugblik. Zo kunnen ook activiteiten worden meegenomen die spontaan zijn ontstaan. Het biedt tevens de mogelijkheid om de reacties van de leerlingen (zie hieronder) mee te nemen in de registratie. TRACE is ook met andere tijdsintervallen, bijvoorbeeld dagelijks of maandelijks, in te vullen, maar dagelijks invullen is qua tijdbelasting voor veel leraren waarschijnlijk niet haalbaar. Bij maandelijks invullen bestaat het risico dat leraren activiteiten makkelijker vergeten of minder goed herinneren, wat afbreuk doet aan de betrouwbaarheid. Om het gebruiksgemak te vergroten is TRACE beschikbaar op de computer, laptop, tablet of smartphone. De algemene structuur omvat vier onderdelen: 1) cultureel onderwerp, 2) media, 3) reflectieve vaardigheden en 4) tijd en betrokkenheid. Figuur 1 toont een flowchart van TRACE met enkele voorbeelden.

Figuur 1. Flowchart van TRACE met enkele voorbeelden



Cultuur als onderwerp

In het eerste gedeelte van TRACE vult de leraar in of er in de voorafgaande week sprake is geweest van cultuuronderwijs. Bij 'nee' eindigt de registratie. Bij 'ja' specificeert de leraar het onderwerp, bijvoorbeeld 'Sinterklaas' of

'vriendschap'. Per week zijn maximaal drie onderwerpen in te voeren. Vervolgens geeft de leraar aan of het onderwerp betrekking had op de leerlingen zelf (een reflectie op eigen gedachtes, ideeën of emoties), op mensen uit de omgeving van de leerling (bijvoorbeeld klasgenoten, vrienden of familie) of dat het ging om reflectie op culturele fenomenen (bijvoorbeeld: 'Waarom vieren we in Nederland Sinterklaas?'). Het is mogelijk om meer antwoorden te kiezen, bijvoorbeeld wanneer de leerlingen hebben gereflecteerd op hoe zij zelf Sinterklaas vieren, maar ook iets hebben geleerd over de historische achtergrond van het feest.

Media

Het tweede gedeelte van TRACE bevat een lijst met media waarmee (of waarin) de leerlingen gereflecteerd hebben op het onderwerp. Omdat de termen lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens niet voor iedereen direct duidelijk zijn, hebben we deze verder ingevuld met andere termen, zoals dans (medium lichaam), klei (medium voorwerp), kringgesprek (medium taal) en fotografie (medium grafisch). Leraren slepen/swipen vervolgens de gebruikte media naar de kolom ernaast en ordenen ze daar. Als de leerlingen in de les bijvoorbeeld vooral geschilderd hebben, maar er ook een inleidend kringgesprek was over het onderwerp, kan een leraar kiezen voor een volgorde van 1: schilderij (medium grafisch) en 2: kringgesprek (medium taal). Als het medium niet in de lijst staat, kan de leraar dit toevoegen onder het kopje 'overig'.

Reflectieve vaardigheden

In het derde deel van TRACE kiest de leraar de vaardigheden die de leerlingen hebben gebruikt. Ook hier zijn de vier concepten nader ingevuld met voor de leraar herkenbare termen, zoals: luisteren (vaardigheid waarneming), ontwerpen (vaardigheid verbeelding), classificeren (vaardigheid conceptuualisering) en vergelijken (vaardigheid analyse). Er is dus geen voorkennis van de theorie vereist om TRACE in te kunnen vullen. Ook hier kan iemand onder het kopje 'overig' een werkwoord toevoegen dat niet in de lijst staat.

Betrokkenheid en tijd

Naast de drie bovengenoemde inhoudelijke kenmerken van de les of activiteit schat de leraar in het laatste gedeelte op een schaal van 0 (helemaal niet betrokken) tot 100 (volledig betrokken) hoe betrokken de leerlingen waren. Dit gebeurt met een schuifbalk. Ten slotte vult de leraar ook in hoeveel tijd er in die week is besteed aan het beschreven onderwerp.

TRACE registreert dus de drie inhoudelijke bouwstenen van cultuuronderwijs en geeft een overzicht van de onderwerpen waaraan is gewerkt, de middelen/materialen die zijn ingezet, en de reflectieve vaardigheden die de leerlingen hebben geoefend. Op basis van deze gegevens samen krijg je inzicht in de

manier waarop een leraar het cultureel bewustzijn van de groep of klas heeft gestimuleerd in een bepaalde periode. Ook registreert het instrument de tijd die aan deze onderdelen is besteed en hoe betrokken de leerlingen waren. TRACE legt dus niet vast welke methode of didactiek is gebruikt. Ook ontbreekt, omwille van de gebruiksvriendelijkheid en laagdrempeligheid, een fijnmazigere registratie van wat er in de klas gebeurt. Het instrument is uitdrukkelijk bedoeld om het cultuuronderwijs inhoudelijk op hoofdlijnen in kaart te kunnen brengen. Het levert dus vooral veel data op wanneer meer mensen het over een langere periode invullen. Voor een eenmalige verslaglegging van een activiteit is het minder geschikt, omdat daarvoor verdere detaillering wenselijk zou zijn.

Deelnemende leraren

Gedurende de schooljaren 2020/2021 (T1) en 2021/2022 (T2) hebben dertig leraren (groep 1 po tot en met klas 3 vo), verdeeld over acht scholen (zeven scholen binnen en één school buiten OOG) TRACE gebruikt. In het schooljaar 2020/2021 hebben zeventien leraren deelgenomen aan het onderzoek. Gedurende het schooljaar 2021/2022 hebben vierentwintig leraren TRACE gebruikt. Elf leraren namen in beide schooljaren deel. Deelnemende leraren in het vo waren kunstvakdocenten beeldende kunst en cultuur. Leraren van de deelnemende scholen konden zich zelf voor het onderzoek aanmelden en werden over het gebruik van TRACE geïnformeerd.

De periode waarin leraren TRACE invulden, varieerde van enkele weken tot de volledige onderzoeksperiode (twee schooljaren). Aan het einde van elke schoolweek ontvingen ze een digitale uitnodiging met hun persoonlijke link om TRACE voor de betreffende week in te vullen (*Qualtrics*, Provo, UT). De gegevens zijn twee keer per jaar in een individuele rapportage teruggekoppeld naar de deelnemers. Deze rapportage bestond uit een overzicht van de onderwerpen die de leraar heeft behandeld, twee grafieken met het gebruik van media en vaardigheden en twee tijdlijnen van de gebruikte media en vaardigheden (voorbeelden uit de rapportage zijn te zien in figuur 2 en 4).

Uitkomsten

Gebruiksgemak

We hebben TRACE samen met deelnemende leraren op verschillende momenten geëvalueerd om de gebruiksvriendelijkheid te toetsen. Na het eerste schooljaar hebben we alle deelnemers uitgenodigd voor een semi-structureerd interview over hun gebruikservaringen. Aan het einde van het tweede jaar is er een korte vragenlijst naar alle deelnemers gestuurd om het gebruiksgemak nogmaals in kaart te brengen.

Interviews

Aan het eind van het eerste jaar (schooljaar 2020/2021) hebben we alle deelnemende leraren uitgenodigd voor een interview. Met elf leraren die dat jaar hadden gewerkt met TRACE, hebben wij een-op-eengesprekken gevoerd. Door drukte of ziekte zijn de interviews met de overige leraren niet doorgegaan. Vanwege de destijds geldende coronabeperkingen vonden sommige interviews op school plaats en andere online. De interviews zijn afgenomen door een van de betrokken onderzoekers en duurden ongeveer dertig minuten.

Uit de gesprekken bleek dat de deelnemende leraren over het algemeen positief waren over het gebruik van TRACE. Ze vonden het invullen relatief gezien makkelijk:

Het was gewoon makkelijk invullen. (...) kijk als het hele vragenlijsten steeds waren had ik er wat minder positief over gedacht. Maar juist omdat het zo makkelijk in te vullen is... ja het is makkelijk te doen, ook geen belasting.

Verschillende gebruikers vonden het in het begin even wennen, maar het invullen ging steeds sneller en makkelijker. Sommige leraren bleken van tevoren een beetje te hebben opgezien tegen deelname aan het onderzoek en het gebruik van de onderzoeksinstrumenten:

Ik was echt huiverig, want ik dacht dit gaat me zoveel werk kosten. (...) Theisje had me al een beetje gerustgesteld: het is echt niet veel werk, je moet één keer in de week, toen trapte ik al op de rem. Dat ga ik niet doen! Ik ga niet één keer in de week, daaag! Maar uiteindelijk, ik denk dat ik het vaak genoeg wel weken achter elkaar heb gedaan, omdat het dus echt: floep floep floep, klaar.

Vanwege het drukke tijdschema van leraren en de vele administratie die zij al moeten doen, is het niet verrassend dat zij afwachtend zijn als het gaat om het gebruiken van een nieuw registratie-instrument. We merkten dat vooral positieve ervaringen van collega's motiverend werkten. Een leraar vertelde ons in het interview: 'We hebben het ook in de groep gedeeld (...) en nu zijn er dus heel veel anderen nog enthousiast om mee te doen.' Voor een brede verspreiding van TRACE lijkt dergelijke mond-tot-mondreclame binnen een school dus belangrijk. Collega's kunnen niet alleen de meerwaarde van TRACE voor hun onderwijs benoemen, maar vooral met elkaar delen hoe het gebruik in de praktijk werkt en een reëel beeld schetsen van de tijd en moeite die het kost. Uit de interviews bleek ook hoe belangrijk de terugkoppeling van de data uit TRACE was voor de motivatie om deel te nemen aan het onderzoek. Onze halfjaarlijkse terugkoppelingen bestonden uit een verslag van twee á drie

pagina's, beginnend met korte inleiding over hoe ze het overzicht met de data kunnen lezen en over welke periode het gaat. Vervolgens was in tabellen en grafieken weergegeven aan welke vaardigheden, media en onderwerpen zij hadden gewerkt in de voorafgaande periode (zomer-winter of winter-zomer), en hoe de betrokkenheid van de leerlingen was geweest. In de interviews zei iedereen dit overzicht erg te waarderen. Het stimuleerde de zelfreflectie. Een leraar van groep 1-2 vertelde:

Dan zie ik wel (...) oh bepaalde dingen komen echt niet aan bod. Bepaalde dingen heel veel. En dan denk ik: maar de dingen die niet aan bod komen, is dat iets wat eigenlijk voor hogere groepen geldt, wat nog niet echt bij kleuters past? Of zou je dat juist wel wat meer moeten stimuleren?

TRACE is uitdrukkelijk bedoeld als registratie-instrument dat inzicht moet geven in de manier waarop leraren werken aan het cultureel bewustzijn van leerlingen. Het schrijft niets voor. Het zegt bijvoorbeeld niet welke vaardigheden of welke media je zou moeten aanbieden. Dat neemt niet weg dat leraren de terugkoppeling wel heel goed kunnen gebruiken om hun eigen cultuureducatieve doelen te toetsen, en te reflecteren op de data. Een dergelijke reflectie vond bij sommige leraren ook al plaats tijdens het invullen. Ze zeiden bijvoorbeeld zich ervan bewust te worden steeds dezelfde termen te kiezen bij het invullen, wat suggereert dat er minder variatie zit in de vaardigheden of media die zij aanbieden. Voor anderen is het invullen een goed moment om even stil te staan bij wat ze eigenlijk aan cultuuronderwijs doen:

[Het is] heel interessant, fijn, het houdt je scherp als docent en wat ik vooral heel fijn vind is dat lesformat [TRACE] elke week invullen, dat zorgt er namelijk voor dat, dat ik me als docent constant bewust ben van het onderwijs dat ik geef. Dus dat is echt heel erg fijn.

Omdat TRACE niet gebonden is aan vooraf ontworpen lessen of aan hele lesuren, merken enkele leraren uit het po dat ze in een week eigenlijk meer aan het cultureel bewustzijn werken dan ze van tevoren dachten. Ook maakt het sommigen langzaam meer bekend en vertrouwd met de theorie.

Een aantal leraren zegt in het interview dat ze graag hun TRACE-overzichten zouden willen delen en bespreken met collega's:

Als we nu met elkaar kunnen vergelijken, dat wordt ook wel interessant, dus niet alleen jaren vergelijken, maar ook collega's. Als het goed is, komt er enigszins hetzelfde uit, maar wie weet wel niet. Nou, dan kunnen we het daarover hebben.

Eén leraar po vergeleek al haar terugkoppelingen met die van haar duopartner om te kijken in hoeverre wat zij aan cultuuronderwijs doen, complementair is. Wanneer meer mensen binnen één bouw of school TRACE gebruiken, is de reflectie, die nu vooral individueel plaatsvindt, ook breder in te zetten.

Hoewel de geïnterviewde leraren over het algemeen positief zijn over het gebruik van TRACE, noemen ze ook enkele nadelen. Het invullen van het instrument kost naar eigen zeggen weliswaar weinig tijd, het is toch extra tijd die ergens vandaan moet komen. Maar de meesten vinden dat de opbrengsten deze investering wel rechtvaardigen. Een ander genoemd nadeel is dat het soms even nadenken is om alles wat er is gebeurd in die week voor de geest te halen. Een mogelijke oplossing zou kunnen zijn om TRACE dagelijks in te vullen in plaats van wekelijks, maar zo'n toename van de tijdsinvestering is waarschijnlijk niet wenselijk noch haalbaar. Maar het is wel goed om dit punt in ogenschouw te nemen bij het analyseren van de data, aangezien het dus aannemelijk is dat leraren vooral kleinere activiteiten aan het begin van de week om deze reden niet of minder registreren.

Vragenlijst

In de vragenlijst die leraren kregen aan het eind van onderzoeksjaar twee (2021/2022) konden zij hun tevredenheid over TRACE (6 items; *Cronbach's alpha* = .91), de eigen leeropbrengst (6 items; *Cronbach's alpha* = .96) en de bruikbaarheid van de tweejaarlijkse rapportages (6 items; *Cronbach's alpha* = .94) aangeven op Likert-schalen van 1 ('helemaal niet mee eens') tot 7 ('helemaal mee eens'). Alle leraren die gedurende het schooljaar 2021/22 TRACE hadden gebruikt, hebben een uitnodiging voor de vragenlijst ontvangen.

In totaal hebben dertien leraren verdeeld over onder-, midden- en bovenbouw van het po en twee vo-leraren de vragenlijst ingevuld. De meerderheid gebruikte TRACE wekelijks, ongeveer een kwart deed dat om de week en één leraar gebruikte de applicatie maandelijks. Doordat de antwoorden op 'tevredenheid', 'eigen leeropbrengst' en 'bruikbaarheid' niet normaal verdeeld waren, rapporteren we hier de medianen. De deelnemers zeiden zeer tevreden met TRACE te zijn (*mediaan* = 6.1). Het gebruik was volgens hen makkelijk, aantrekkelijk en relevant voor hun werk. Ook ervoeren ze het invullen niet als te tijdrovend. Uit de metadata van TRACE blijkt dat leraren gemiddeld minder dan vijf minuten nodig hadden om het cultuuronderwijs per week te registreren. TRACE lijkt daarmee een efficiënte vorm te bieden om het cultuuronderwijs in kaart te brengen.

Leraren beoordeelden hun eigen leeropbrengst met 5.7. Het invullen hielp hen bij reflectie op hun cultuuronderwijs en, indien gewenst, hun lessen aan te passen. Ze evalueerden de halfjaarlijkse rapportages met 5.9. Zij vonden de rapportages makkelijk te begrijpen en waardevol voor hun onderwijspraktijk.

Bruikbaarheid gegevens

Naast de evaluatie van het gebruiksgemak geven wij hier een eerste indruk van de data die TRACE genereert. Met visualisaties en verkennende analyses laten we mogelijke inzichten zien voor individuele en groepen leraren (bijvoorbeeld op groeps-, bouw- of schoolniveau). Hiervoor hebben we alleen de data van leraren die TRACE meer dan twaalf keer hebben ingevuld, gebruikt (zie tabel 1).

Tabel 1. Deelnemende leraren (N) en TRACE-registraties per schoolniveau (po/vo), bouw (onder-/midden-/bovenbouw) en schooljaar (T1/T2)

School niveau	Bouw (groep/klas)	T1		T2		Totaal	
		N	TRACE's	N	TRACE's	N#	TRACE's
PO	onder (1-2)	6	121	5	115	7	236
	midden (3-5)	3	47	2	31	5	78
	boven (6-8)	1	25	2	57	2	82
Totaal		10	193	9	203	14	396
VO	onder (1-3)	3*	105	3*	148	4	253
Totaal		13	298	12	351	18	649

* Twee leraren hebben het lesformat ieder voor twee verschillende klassen ingevuld.
Sommige leraren hebben zowel in T1 als T2 deelgenomen en worden hier slechts één keer meegeteld.

Cultureel onderwerp

Het doel van het eerste gedeelte van TRACE is om de onderwerpen binnen het cultuuronderwijs te registreren. Hieronder staan enkele voorbeelden van ingevulde onderwerpen samengevoegd binnen grotere thema's:

- culturen (op school, thuis, Nederlandse of andere nationale culturen)
- cultuur-geografische gebieden (bijvoorbeeld Europa, Groningen)
- culturele feesten en tradities (bijvoorbeeld Kerstmis, Sint Maarten)
- concepten als verleiding, vrijheid of authenticiteit
- gebeurtenissen (bijvoorbeeld verkiezingen, Olympische Spelen)
- historische periodes (bijvoorbeeld Gouden Eeuw).

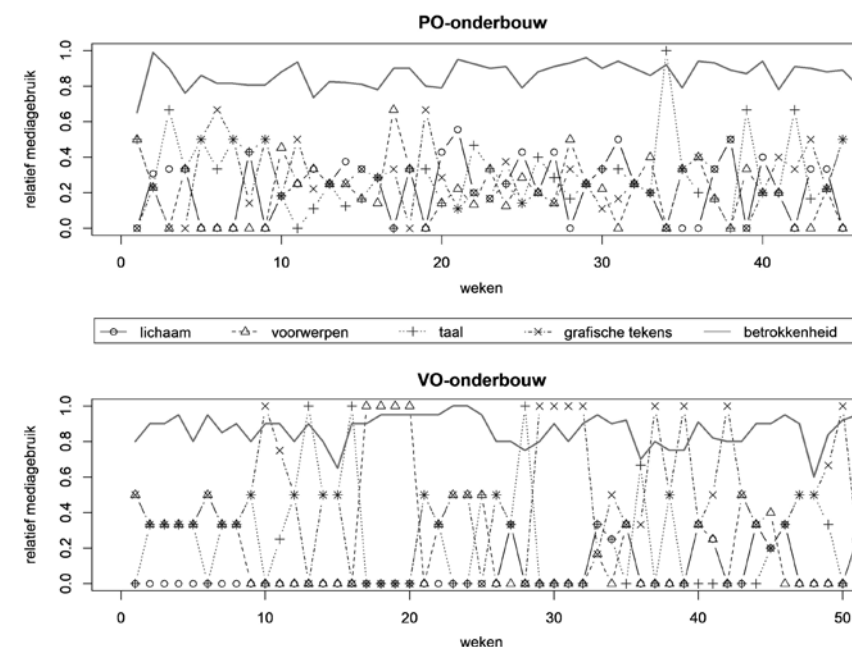
Per onderwerp gaven leraren aan waar de focus van de reflectie lag. Uit de data blijkt dat de leerlingen het meest hebben gereflecteerd op de eigen gedachten, ideeën of emoties (23%), gevolgd door reflectie op culturele verschijnselen (20%). De focus op de emoties of ideeën (de cultuur) van mensen uit de directe omgeving van de leerling (bijvoorbeeld klasgenoten, vrienden of familie) kwam het minst vaak voor (5%). In de overige gevallen hebben leraren voor verschillende combinaties van foci gekozen. Een

overzicht van alle onderwerpen biedt de mogelijkheid om thematische lijnen in cultuuronderwijs te bekijken, per klas of groep, per bouw of school en daarmee de evaluatie van speerpunten en leerlijnen ondersteunen en onderbouwen. De accenten in het cultuuronderwijs (individu, sociale groep of cultuurbreed) zijn af te zetten tegen de doelen van de individuele gebruiker van TRACE, maar ook tegen bijvoorbeeld de schoolvisie.

Media

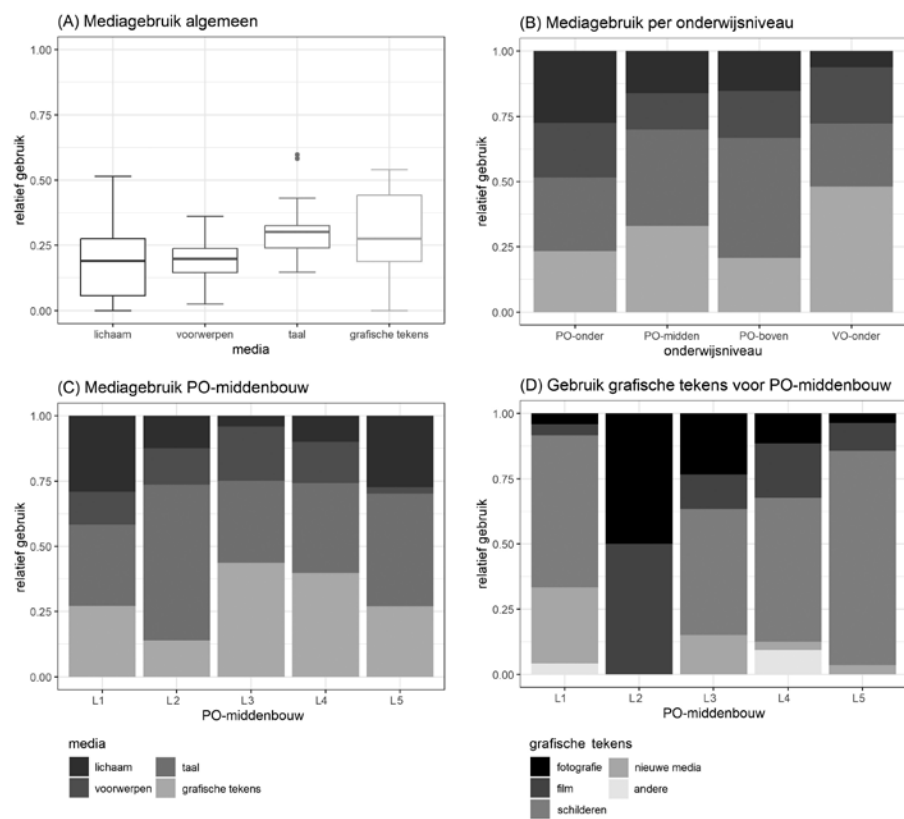
Het tweede gedeelte van TRACE is bedoeld om inzicht te verkrijgen in de media (lichaam, voorwerpen, taal, grafische tekens) die leraren inzetten tijdens hun cultuuronderwijs. Voor elk onderwerp hebben wij het aantal gekozen uitingen (bijvoorbeeld dans of kringgesprek) per medium opgeteld en gedeeld door het totale aantal geselecteerde uitingen. De getallen tussen 0 (niet) en 1 (volledig) geven het relatieve gebruik van het medium ten opzichte van de drie andere media weer. Ter illustratie van mogelijke inzichten vanuit TRACE vergelijken wij het relatieve mediagebruik van twee gebruikers (onderbouw in het po en vo) over de duur van twee jaar (figuur 2). Terwijl de vo-leraar in een derde van de weken op één medium (grafische tekens) focuste, combineerde de po-leraar alle media in meer dan de helft van de wekelijkse cultuuronderwijsactiviteiten. De bovenste lijn toont de door gebruikers gerapporteerde betrokkenheid van leerlingen (mediaan = .90).

Figuur 2. Mediagebruik door twee individuele gebruikers (po-/vo-onderbouw) in de tijd



Uit alle data blijkt dat leraren taal en grafische tekens in verhouding veel meer inzetten dan het lichaam ($p = .007$, $p = .033$) en voorwerpen ($p = .007$, $p = .037$) (figuur 3A). Ter illustratie vergelijken we hier leraren in de onder-, midden-, en bovenbouw van het po en de onderbouw van het vo (figuur 3B). Zo zien we dat de groep po-leraren het lichaam ($p = .007$) relatief vaker inzet, terwijl de groep vo-leraren meer grafische tekens gebruikt ($p = .007$). Het voorbeeld van vijf leraren uit de middenbouw van het po illustreert mogelijke verschillen in mediagebruik binnen groepen gebruikers. Zo richtte L2 zich vooral op taal, terwijl andere leraren relatief meer grafische tekens gebruikten (figuur 3C). Als wij inzoomen op grafische tekens, zien wij dat L2 wel koos voor fotografie en film in culturele activiteiten, maar nieuwe media of schilderen niet gebruikte (figuur 3D).

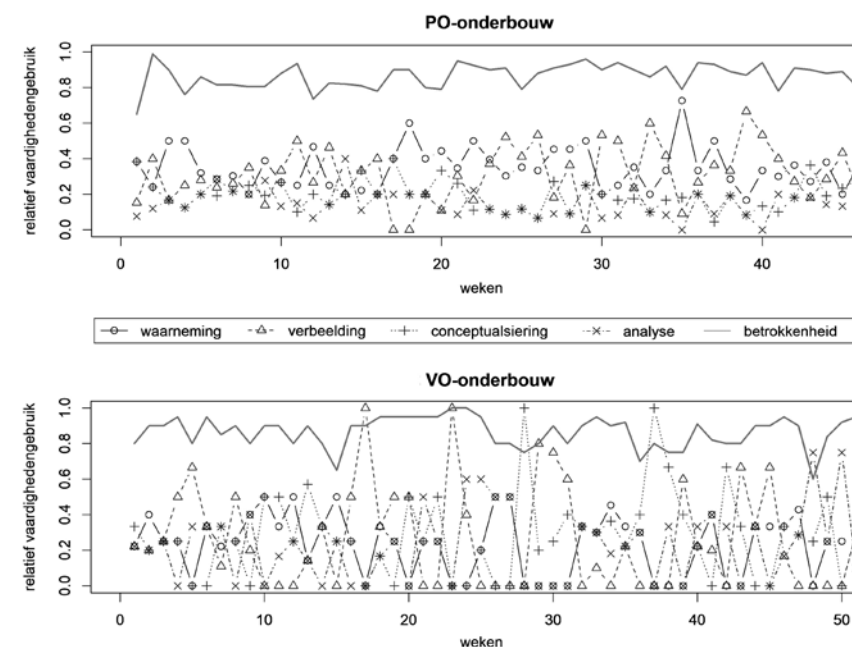
Figuur 3. Mediagebruik door verschillende groepen gebruikers



Reflectieve vaardigheden

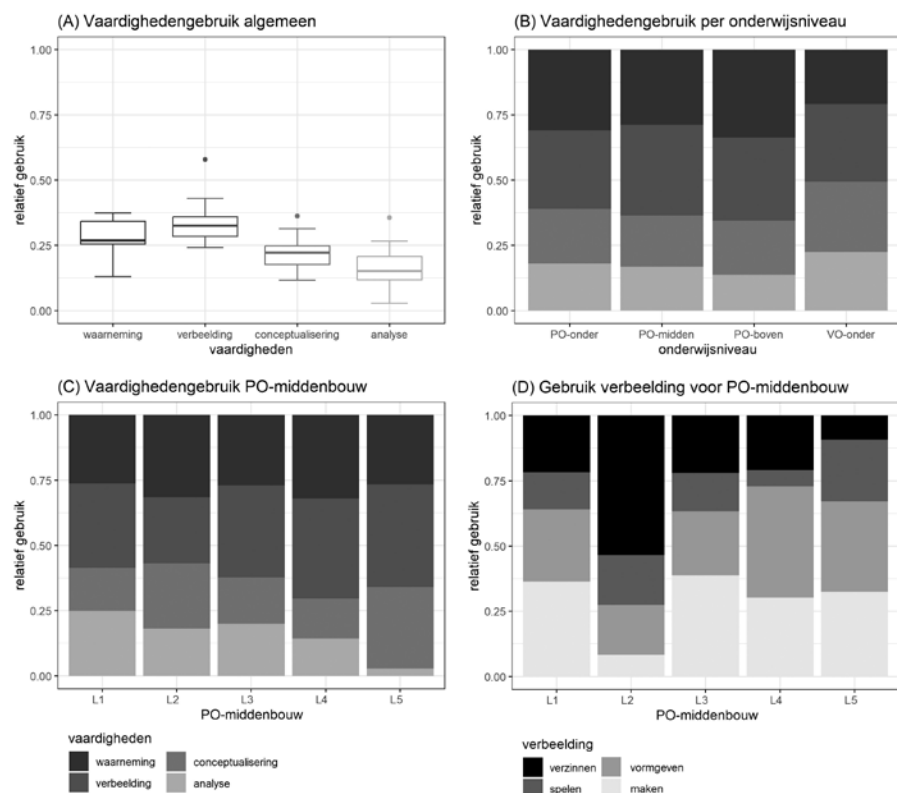
In het derde gedeelte van TRACE lag de focus op de reflectieve vaardigheden van leerlingen (waarneming, verbeelding, conceptualisering, analyse) die tijdens het cultuuronderwijs werden gestimuleerd. Ook hier hebben wij het aantal gekozen termen (bijvoorbeeld ontwerpen of vergelijken) per vaardigheid opgeteld en gedeeld door het totale aantal geselecteerde termen per onderwerp. De getallen tussen 0 (niet) en 1 (volledig) geven het relatieve gebruik van een vaardigheid ten opzichte van de drie andere vaardigheden weer. Als we teruggaan naar het voorbeeld met de twee gebruikers (onderbouw in het po en vo) zien we hier een vergelijkbaar patroon als in het mediagebruik (figuur 4). Bovendien stimuleerde de po-leraar vaak het waarnemingsvermogen van leerlingen in combinatie met hun verbeeldingskracht. De vo-leraar daarentegen richtte zich meer op analytische vaardigheden, soms in combinatie met waarnemen of verbeelden. De bovenste lijn geeft de door leraren gerapporteerde betrokkenheid van leerlingen weer en kan een indicatie zijn van de voorkeuren van leerlingen voor bepaalde media en reflectieve vaardigheden (en hun combinaties). Deze informatie zouden individuele en groepen leraren (bijvoorbeeld op groeps-, bouw- of schoolniveau) kunnen gebruiken om de aangeboden media en vaardigheden af te stemmen op of beter aan te laten sluiten bij hun leerlingen.

Figuur 4. Vaardighedengebruik door twee individuele gebruikers (po-/vo-onderbouw) in de tijd



De deelnemende leraren stimuleerden tijdens de reflectie op culturele onderwerpen het meest de verbeelding en waarneming, gevolgd door conceptualisering ($p = .006$) en analyse ($p = .016$) (figuur 5A). Ter illustratie hebben wij gebruikers in de verschillende onderwijsniveaus vergeleken (figuur 5B). Het blijkt dat de groep po-leraren zich meer richtte op de waarneming van leerlingen dan de groep vo-leraren ($p = .014$). Het voorbeeld van de vijf leraren uit de middenbouw van het po laat zien dat er overeenkomsten zijn in het stimuleren van bepaalde vaardigheden (figuur 5C). Voor verbeelding kozen leraren vooral voor fantasieren, ontwerpen en maken; ze richtten zich minder op het spelelement binnen de verbeelding (figuur 5D). De data van TRACE leveren inzichten op in de overeenkomsten en verschillen in het gebruik van media en vaardigheden binnen en tussen individuele en groepen gebruikers. De gemeten focus op en variatie in aangeboden media en vaardigheden is te vergelijken en, indien gewenst, af te stemmen met de doelstellingen van individuele leraren, maar ook met die van een bouw of school.

Figuur 5. Vaardigheidsgebruik door verschillende groepen gebruikers



Tijd

Per gebruiker en week hebben wij het aantal onderwerpen berekend en de totale tijd die aan cultuuronderwijs is besteed. In het po bleek een grote variatie in beide. Gemiddeld duurden alle beschreven activiteiten 60 minuten, verdeeld over een of meer onderwerpen per week. In het vo ging het wekelijks om 45 minuten en een cultureel onderwerp. Deze contextuele informatie is waardevol voor (groepen) leraren en scholen om het bereik van cultuuronderwijs, zoals het aantal minuten of weken dat besteed wordt aan onderwerpen, media en vaardigheden en hun timing tijdens schooljaren inzichtelijker te maken. Dit zou een bijdrage kunnen leveren aan de onderbouwing en inbedding van cultuuronderwijs op school.

Conclusie

Uit de kwalitatieve evaluatie van het instrument (T1) en een kwantitatieve meting (T2) bij de leraren van de deelnemende OOG-scholen komt naar voren dat zij TRACE over het algemeen makkelijk en snel in gebruik vinden. Door TRACE te gebruiken reflecteren zij op hun cultuuronderwijs, zowel tijdens het invoeren van de gegevens als bij de halfjaarlijkse terugkoppeling van de data. Deze terugkoppeling geeft in een oogopslag een beeld van hoe er in een bepaalde periode aan het cultureel bewustzijn van leerlingen is gewerkt.

De gegevens die TRACE oplevert zijn op meer niveaus te gebruiken. In de eerste plaats geven ze individuele leraren een helder overzicht van hun cultuuronderwijs en helpen ze hen om te reflecteren op de doelen van hun cultuuronderwijs, hun lessen te evalueren en nieuwe plannen te maken. Deze reflectie en evaluatie zijn onontbeerlijk voor de kwaliteit van cultuuronderwijs en worden door het gebruik van TRACE vergemakkelijkt. Wanneer er meer mensen binnen één school met TRACE werken, kunnen ze hun data vergelijken en samen bespreken. Er kan dan eenvoudig een overzicht gemaakt worden van de manier waarop een bouw of zelfs een hele school aan het cultureel bewustzijn werkt. Door het cultuuronderwijs overal op dezelfde manier te registreren en zodoende meetbaar te maken, wordt een inhoudelijke evaluatie op bouw- of schoolniveau efficiënter en eenvoudiger.

Ten slotte levert TRACE ook interessante data op voor onderzoekers in het cultuureducatieve veld. Wanneer meer gebruikers TRACE regelmatig invullen, ontstaat er een breder beeld van hoe scholen bijdragen aan het cultureel bewustzijn van hun leerlingen, welke accenten ze leggen en of er verschillen zijn tussen groepen, niveaus en onderwijstypen. De verschillende mogelijkheden om de data te analyseren én het feit dat TRACE gebaseerd is op een theoretisch model, bieden een nieuw perspectief op de praktijk van het cultuuronderwijs.

Discussie

Uit dit onderzoek blijkt dat het gebruiken van registratie-instrument TRACE meer toepassingen heeft. Maar het instrument kent ook enkele beperkingen. Ten eerste betekent het uitgangspunt dat het invullen van TRACE snel en makkelijk moet zijn, concessies op het gebied van de details en nuances in de registratie. Zo kunnen theoretische specificeringen en praktische informatie niet worden meegenomen in de data van TRACE. Daarom heeft het gebruik van TRACE vooral meerwaarde wanneer mensen er langdurig mee werken, liefst met meer gebruikers binnen een school. Op die manier genereert het instrument de meeste data en komen structuren en verbanden het best aan het licht. TRACE is minder geschikt als eenmalige registratie, omdat de data daarvoor te beperkt zijn.

Een ander nadeel dat hiermee verband houdt, is dat de bruikbaarheid van TRACE direct samenhangt met de bereidheid van gebruikers om hun gegevens consequent en nauwgezet in te voeren. Het is daarom van belang om nieuwe gebruikers voldoende te begeleiden en hen te laten zien wat het instrument oplevert voor hen. In dit onderzoek konden leraren zich vrijwillig aanmelden, wat effect kan hebben gehad op de positieve evaluaties van TRACE. Omdat TRACE afhankelijk is van de interpretaties van gebruikers, zou toekomstig onderzoek verder moeten aantonen hoe betrouwbaar deze individuele interpretaties zijn en welke voorkennis en begeleiding nodig is om het instrument effectief te kunnen inzetten buiten de OOG-scholen.¹ Uit de data bleek dat veel leraren de betrokkenheid van hun leerlingen bij de culturele onderwerpen over de hele linie hoog inschatten. Verder onderzoek waarbij de TRACE-data worden gelegd naast bijvoorbeeld observaties in de klas en interviews, zou deze en andere bevindingen verder kunnen valideren.

Doordat leraren TRACE achteraf invullen, kan het zijn dat ze met name activiteiten aan het begin van de week minder goed registreren, wat de betrouwbaarheid van de data nadelig beïnvloedt. Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen of dit inderdaad het geval is en in welke mate dit de resultaten vertekent. Wanneer meer scholen TRACE gebruiken, kan toekomstig onderzoek bovendien de relaties tussen culturele onderwerpen, media en vaardigheden verder analyseren. Mogelijke verbanden tussen de verschillende inhoudelijke elementen van cultuuronderwijs en hun relatie tot bijvoorbeeld verschillende leerjaren, schooltypen en demografieën, kunnen ons een beter inzicht geven in de manier waarop groepen, klassen en scholen aan het cultureel bewustzijn van leerlingen werken.

¹ Zoals benoemd in de paragraaf *Deelnemende leraren* heeft één school buiten OOG meegedaan aan dit onderzoek.

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door Stichting Kunst&Cultuur, Openbaar Onderwijs Groningen, Rijksuniversiteit Groningen en CANONCultuurCel.

Theisje van Dorsten is onderzoeker en docent cultuurwetenschappen bij het University College van de Rijksuniversiteit Groningen en werkt daarnaast als zelfstandig onderzoeker en adviseur op het gebied van cultuureducatie.
t.van.dorsten@rug.nl

Lisa-Maria van Klaveren is onderzoeker aan de Rijksuniversiteit Groningen en het Amsterdam UMC en richt zich op cultuur- en interprofessionele educatie.
l.van.klaveren@rug.nl

Literatuur

Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making: Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van. (2015). Arts education 'after the end of art': Towards a new framework for arts education. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts education beyond art: Teaching art in times of change* (pp. 153-168). Valiz.

Heusden, B. van. (2020). Het leven verbeeld: Kunst, cultuur en cognitie. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 6-21.

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur²: Basis voor cultuuronderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2019). *Cultuur². Cultuuronderwijs in het VO*. University of Groningen Press.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen
Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende
kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst,
de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-
onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*
- 60 *Culturele democratie*
- 61 *Het jonge kind*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Redactie

Thomas De Baets, Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers (hoofdredacteur) en Arno Neele.

Redactieraad

Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk en Nancy Vansieleghem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/ promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837