

Cultuur+Educatie 49

Dit nummer van *Cultuur+Educatie* bevat een selectie artikelen over recent onderzoek naar cultuur-educatie en -participatie. Lenie van den Bulk rapporteert over een survey naar aandacht voor diversiteit en intercultureel onderwijs op Nederlandse scholen. Die aandacht blijkt nauw samen te hangen met de diversiteit van de leerlingpopulatie. Dat cultuurdeelname voor jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond allesbehalve vanzelfsprekend is, blijkt uit het artikel van Fia van Heteren, gebaseerd op haar onderzoek naar Marokkaanse jongeren in de Haagse Schilderswijk. Den Haag staat ook centraal in het derde artikel. Hierin beschrijft Saskia Gras de resultaten van haar promotieonderzoek naar de geschiedenis van de Haagse Vrije Academie. Deze kunstzinnige vrijhaven in de Hofstad geloofde in kunstontplooiing voor iedereen en maatschappelijke solidariteit. Folkert Haanstra belicht twee Duitstalige onderzoeken naar kleurgebruik en ruimte in tekeningen van kinderen van 10-13 jaar. Hij ziet hierin goede aanknopingspunten voor betere en concretere leerplannen voor de beeldende vakken. Karlot Bosch en Cock Dieleman doen eveneens aanbevelingen voor een beter onderbouwde lespraktijk, in dit geval het dramaonderwijs op basisscholen. Ze pleiten voor vakoverstijgende leerdoelen die de positieve leereffecten van drama beter benutten.



voor professionals die werken voor cultuur
op school of in de vrije tijd

jaargang 17 | 2018 | nr. 49

Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie

jaargang 17 | 2018 | nr. 49

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Etnisch-culturele diversiteit in beleid en cultuureducatie:
intercultureel onderwijs**
 Lenie van den Bulk
- 29 **Is kunst voor iedereen?**
 Fia van Heteren
- 45 **De Vrije Academie – Psychopolis 1947-1982: een
kunstzinnige vrijhaven in de Hofstad**
 Saskia Gras
- 67 **Kleur en ruimte: relevant onderzoek naar beeldende
competenties voor leerplannen**
 Folkert Haanstra
- 77 **Leereffecten van drama: de onterecht ondergeschikte rol
van theatereducatie**
 Karlott Bosch en Cock Dieleman

Redactioneel

Het voor u liggende nummer is er dit keer eentje zonder centraal thema. Het bevat een selectie artikelen over recent onderzoek naar cultuureducatie én cultuurparticipatie. Deels zijn het artikelen die aan de redactie zijn gestuurd (waarvoor dank, blijft u vooral opsturen!) en deels zijn het (bewerkingen van) artikelen en onderzoeken die de redactie graag een breder publiek geeft. Zo is het artikel van Lenie van den Bulk een bewerking van een artikel dat zij schreef voor het jaarboek van ENO, het European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education (www.eno.org).

In dit artikel rapporteert Van den Bulk over een survey naar de aandacht voor diversiteit en intercultureel onderwijs op scholen voor basis- en voortgezet onderwijs in Nederland. Ze vertrekt hierbij vanuit het idee dat intercultureel onderwijs een goede bijdrage kan leveren aan het functioneren in de superdiverse samenleving die Nederland sinds de laatste decennia is geworden. Naast een beschrijving van politieke, sociale en educatieve ontwikkelingen gaat Van den Bulk in op de rol die kunst- en cultuureducatie kunnen spelen bij intercultureel onderwijs. Het artikel geeft antwoord op vragen als: Hoe gaan scholen om met etnische en culturele diversiteit? Welke ruimte en aandacht is er voor andere culturen dan de mainstream Nederlandse cultuur? En wat betekent het voor kunst- en cultuureducatie? Een opvallende uitkomst is dat scholen met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond positiever denken over diversiteit. Ook bezoeken deze scholen vaker culturele activiteiten als tentoonstellingen en voorstellingen met een multicultureel karakter.

Welke culturele activiteiten jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond in hun vrije tijd ondernemen staat centraal in het tweede artikel. Fia van Heteren verrichtte op verzoek van CultuurSchakel antropologisch onderzoek naar cultuurdeelname van jongeren uit de Haagse Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond. Het Haagse kenniscentrum wilde inzicht in beweegredenen van mensen om al dan niet deel te nemen aan het aanbod van de Haagse cultuursector. Van Heteren onderzocht wat voor rol identificatie, netwerken en visies op cultuurparticipatie hierbij spelen. Een van de conclusies is dat wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond vooral participeren aan cultuuractiviteiten binnen de eigen wijk, die ze categoriseerden als informeel, cultuur (geen kunst) en waar zij zich in herkenden en die ze als toegankelijk ervoeren.

Den Haag is ook plaats van handeling van het derde artikel, waarin cultuurhistorica Saskia Gras de resultaten beschrijft van haar promotieonderzoek naar de geschiedenis van de Haagse Vrije Academie. Deze in 1947 gestarte academie was een kunstzinnige vrijhaven in de Hofstad. Conform de vrije onderwijsideologie van directeur Livinus van de Bundt kon iedereen uit Den Haag die zich kunstzinnig wilde ontplooiën, met of zonder vooropleiding en financiële middelen, bij deze kunstacademie terecht. De academie zette zich hiermee af tegen haar oudere en chiquere zusje, de nogal traditionele Haagse Academie van Beeldende Kunsten. Op deze academie moesten

studenten leren om ‘naar de natuur’ te tekenen, schilderen of beeldhouwen, terwijl het op de Vrije Academie ging om verbeelding en maatschappelijke solidariteit.

In het volgende artikel wordt eveneens gerapporteerd over promotie-onderzoek, en wel dat van Katrin Zapp naar het kleurgebruik van kinderen tussen 10 en 12 jaar. Folkert Haanstra vat de belangrijkste conclusies en aanbevelingen van haar onderzoek – en een ander Duitstalig onderzoek naar ruimtesuggestie in tekeningen van 10- tot 13-jarigen – samen en doet op basis hiervan aanbevelingen voor beter bruikbare leerplannen voor beeldende vakken in Nederland. Daar is dringend behoefte aan, want de huidige leerplannen zijn volgens Haanstra te globaal en bieden leerkrachten te weinig handvatten voor de lespraktijk.

Karlot Bosch en Cock Dieleman doen in het vijfde en laatste artikel eveneens aanbevelingen voor een beter onderbouwde lespraktijk. Op basis van een analyse van de meest gangbare lesmethoden drama voor het basisonderwijs constateren de auteurs dat deze methodes de positieve, vakoverstijgende effecten van drama op taalontwikkeling, sociale cognitie en moreel redeneren onvoldoende gebruiken als theoretische onderbouwing. Ze zijn ervan overtuigd dat het formuleren van vakoverstijgende leerdoelen bijdraagt aan de deskundigheid van leerkrachten, aan het wegnemen van onzekerheid van leerkrachten, en bovenal aan een beter imago waar drama-onderwijs behoefte aan heeft.

We hopen dat deze selectie uit onderzoek u weet te inspireren tot eigen onderzoek dan wel het verbeteren van de praktijk van cultuureducatie en -participatie. En niet onbelangrijk tot het delen van uw onderzoek in dit tijdschrift, zodat kennis uit onderzoek voor een breder publiek toegankelijk komt.

Marie-José Kommers
hoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

Etnisch-culturele diversiteit in beleid en cultuureducatie: intercultureel onderwijs

Lenie van den Bulk

De Nederlandse samenleving wordt steeds diverser, maar in hoeverre verandert ons beleid en onderwijs mee? In dit artikel beschrijft Lenie van den Bulk de politieke, sociale en educatieve ontwikkelingen in Nederland rond etnische en culturele diversiteit. Ze doet dit op basis van literatuuronderzoek en een survey onder schooldirecteuren. De vraag hoe scholen omgaan met etnische en culturele diversiteit blijkt nauw samen te hangen met hoe divers hun leerlingpopulatie is.

Nederland is de afgelopen decennia ontwikkeld tot een superdiverse samenleving. Nog slechts een derde van de jongeren onder de vijftien jaar is van autochtoon-Nederlandse afkomst. Vooral in de grote steden is dit duidelijk merkbaar: 'Amsterdam is sinds 2011 een *majority-minority city*. De niet-autochtone jongeren komen grotendeels van niet-westerse landen. De autochtone bevolkingsgroep is officieel een minderheid geworden.' (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). Ook al is de autochtone bevolking in Nederland verhoudingsgewijs aan het krimpen, qua sociale macht en invloed is dit niet het geval. De sociologen Alba en Duyvendak (2017) beargumenteren waarom het nodig is om niet alleen te kijken naar bevolkingsaantallen, maar ook naar de macht en aard van mainstream cultuur en instituties, zoals scholen, om zicht te krijgen op de werkelijke integratie van Nederlanders met een niet-westerse achtergrond.

Normaal of anders?

De term 'superdiversiteit' is in de plaats gekomen van 'multicultureel'. Deze term werd in 2015 geïntroduceerd door Meissner en Verlovec (Alba & Duyvendak, 2017, p. 2) vanuit de gedachte dat door toenemende migratie de diversiteit aan culturele achtergronden een kenmerkend gegeven is geworden voor de hedendaagse samenleving. Als de culturele achtergrond geen 'bijzonderheid' meer is, hoeft er ook geen speciale aandacht aan besteed te worden. De vraag is of deze ontwikkeling recht doet aan jongeren met een 'andere' culturele achtergrond dan de Nederlandse. De opvatting dat superdiversiteit een normaal kenmerk van onze huidige samenleving is, kan immers spanningen tussen autochtone en andere bevolkingsgroepen versluieren.

Natuurlijk willen we jongeren met een niet-Nederlandse achtergrond niet anders benaderen dan jongeren die van origine Nederlands zijn. Maar we willen ook niet dat deze jongeren alleen maar succesvol kunnen zijn als ze zich volledig aanpassen aan de Nederlandse cultuur. Deze assimilatie kan een verarming zijn van hun identiteit, omdat ze een deel daarvan niet ten volle kunnen manifesteren. Ook kunnen ze gefrustreerd raken door ervaringen van discriminatie die onvoldoende worden onderkend. Bijvoorbeeld wanneer zij herhaaldelijk worden afgewezen voor een stageplaats of een baan (Klooster, Koçak & Day, 2016). Uit recent onderzoek van het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt komt naar voren dat studenten met een niet-westerse achtergrond significant vaker dan autochtone studenten moeten solliciteren voordat ze een stage hebben bemachtigd (ROA, 2016, p. 115). Er is in Nederland geen totaalbeeld van de discriminatie die etnische minderheidsgroepen ervaren, doordat registratiesystemen niet zijn gekoppeld en omdat mensen er vaak geen melding van maken (Andriessen, Fernee & Wittebrood, 2014, p. 11). Bovendien missen we door het gebrek aan

positieve aandacht voor verschil in cultuur de verrijking die de 'andere' culturele bagage met zich mee kan brengen voor de samenleving.

In dit artikel geef ik een beeld van politieke, sociale en educatieve ontwikkelingen in Nederland rond etnische en culturele diversiteit. Dit beeld is gebaseerd op overheidsdocumenten, sociaal-cultureel onderzoek en een survey onder vierhonderd directeuren van basisscholen en tweehonderd directeuren van scholen voor voortgezet onderwijs (DUO onderwijsonderzoek, 2017). De uitkomsten van de documentanalyse zijn verwerkt in de vragenlijst. We stelden de vraag hoe scholen omgaan met etnische en culturele diversiteit, welke ruimte en aandacht er is voor andere culturen dan de mainstream Nederlandse cultuur en wat het betekent voor kunst- en cultuureducatie. Is er in Nederland sprake van intercultureel onderwijs en is kunst- en cultuureducatie daar een geschikt instrument voor?

We bedoelden in onze survey met de etnische en culturele diversiteit de familieachtergrond van leerlingen en de grote verscheidenheid daarin. Zelfs als de ouders in Nederland geboren en opgegroeid zijn, is het oorspronkelijke land waar de familie vandaan komt mogelijk nog belangrijk voor de leerlingen. Multicultureel definiëren wij als het vreedzaam naast elkaar bestaan van bevolkingsgroepen met een verschillende culturele bagage. Leerlingen met een migratieachtergrond is een gegeven waar de school al dan niet aandacht aan kan besteden. Intercultureel gaat een stapje verder, daarbij gaat het om het kennen en waarderen van de verschillen. Bij intercultureel onderwijs gaat het om: 'Leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken, gericht op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving.' (Van der Niet, 2006). Intercultureel onderwijs is gericht op het leren kennen en begrijpen van andere culturen naast de Nederlandse cultuur.

Alvorens de bevindingen van de survey te bespreken beschrijf ik eerst de sociale en (multi)culturele ontwikkelingen in Nederland sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw en hoe deze zichtbaar worden in de onderwijskansen, de sociaal-culturele opvattingen, de politiek en in het cultuur- en onderwijsbeleid.

Drie perspectieven op integratie

Het onderwijskansenperspectief

De integratie van niet-westerse migranten en hun kinderen is al lange tijd onderwerp van aandacht, maar de manier waarop dit thema gestalte krijgt in bijvoorbeeld onderwijs- en cultuureducatiebeleid verschilt door de jaren. Recentelijk heeft de vluchtelingencrisis de aandacht versterkt. Er zijn vooral zorgen over de hoge (jeugd)werkloosheid en de oververtegenwoordiging van migranten in de criminaliteit. Zoals de conclusie van een verdiepende studie van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) luidt: 'Veel migranten,

met name met een moslimachtergrond, voelen zich als tweederangsburgers behandeld, terwijl een deel van de autochtone Nederlanders de aanwezigheid van migranten ziet als bedreiging van belangrijke waarden en hen met criminaliteit en radicalisering associëren.' (Huijnk & Andriessen, 2016, p. 6).

De SCP-onderzoekers keken hoe het feitelijk staat met de integratie van minderheidsgroepen. Ze vergeleken de onderwijspositie van de in Nederland meest voorkomende groepen – Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse Nederlanders – met autochtone Nederlanders. Ze keken naar de structurele positie (onderwijs, werk, inkomen, huisvesting) en sociaal-culturele positie (identificatie, interetnische contacten, opvattingen) van migranten in vergelijking met autochtone Nederlanders in een vergelijkbare categorie. Dit laatste is van belang om een zuiver beeld te krijgen; uit ander onderzoek is bekend dat bij onderwijsprestaties van kinderen de sociaal-economische positie van de ouders een belangrijker rol speelt dan de cultureel-etnische achtergrond (onder andere Herweijer, 2011). Ook is gekeken naar verschillen in de positie van de kinderen van migranten, de tweede generatie en hun ouders en welke ontwikkeling daarin te zien is.

In het primair onderwijs worden de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond kleiner, maar vooral bij begrijpend lezen blijft er nog een behoorlijke achterstand. Bij rekenen presteren Turks-Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en overig niet-westerse leerlingen zelfs beter dan op grond van hun achtergrondkenmerken kan worden verwacht. Deze verbetering wordt vooral toegeschreven aan het ontwikkelingsniveau van de ouders. De score van autochtoon Nederlandse leerlingen op de centrale eindtoets is al jaren stabiel, terwijl de scores van migrantenleerlingen een opgaande lijn laten zien. Ditzelfde zien we ook terug in het voortgezet onderwijs, al zijn leerlingen met een niet-westerse achtergrond nog steeds aanzienlijk vaker vertegenwoordigd in vmbo basis en het praktijkonderwijs dan autochtoon Nederlandse jongeren (Huijnk & Andriessen, 2016). De achterstand lopen ze dus geleidelijk in.

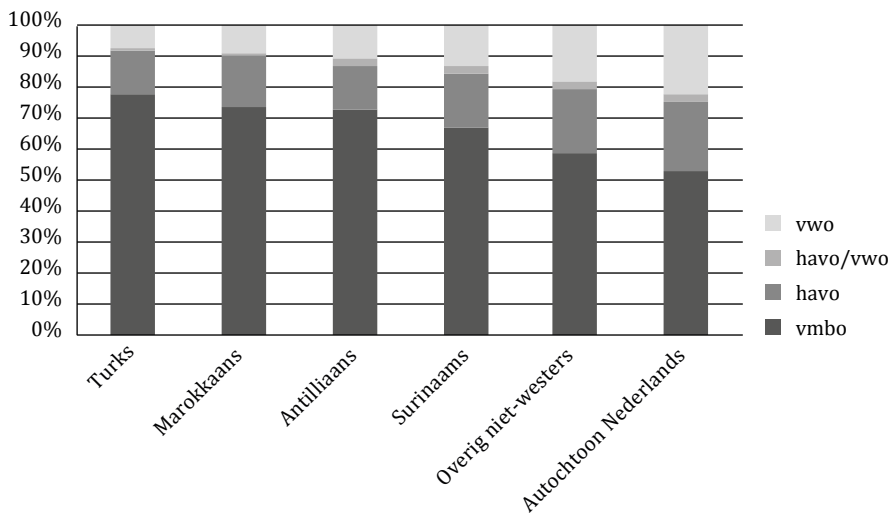
De achterstand die er nog steeds is, valt te verklaren door verschillen in kenmerken tussen de leerlingen, in het bijzonder het opleidingsniveau van de ouders. Ook bij autochtone leerlingen is het herkomstmilieu een bepalende factor. Deze bevindingen leiden volgens de SCP-onderzoekers – met enige voorzichtigheid – tot de conclusie dat het onderwijs aan kinderen uit migrantengroepen hetzelfde 'rendement' oplevert als aan autochtoon Nederlandse kinderen uit dezelfde sociaal-economische milieus. De doorslaggevende factor voor de oververtegenwoordiging in het praktijkonderwijs is dus de sociaal-economische en niet de migratieachtergrond. Dit is in lijn met theorieën over sociale reproductie die stellen dat het een zaak van lange adem is, omdat verbetering in het sociaal-economisch milieu maar zeer geleidelijk tot stand komt.

In het voortgezet onderwijs daalt over de hele linie het aantal voortijdige schoolverlaters. Bij de uitval in het mbo vormen studenten met een

migrantenachtergrond de grootste groep. Vooral voor Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse studenten is het moeilijk om een stageplaats te vinden: één op de drie Turks-Nederlandse en één op de vier Marokkaans-Nederlandse studenten ziet discriminatie als oorzaak. Het niet kunnen vinden van een stage is overigens geen belangrijke reden voor mbo-studenten om helemaal te stoppen met de opleiding (Andriessen et al., 2014, p. 23).

Autochtone leerlingen volgen over het algemeen een hoger niveau middelbaar onderwijs dan leerlingen uit andere bevolkingsgroepen. Figuur 1 toont de verdeling over de verschillende opleidingsniveaus.

Figuur 1. Percentages leerlingen naar land van herkomst verdeeld over de verschillende opleidingsniveaus.



Bron: Huijnk & Andriessen (2016), met bewerking door T. IJdens (LKCA)

Naast het ouderlijk milieu kunnen schoolkenmerken een rol spelen bij ongelijke onderwijsresultaten. De samenstelling van de leerlingenpopulatie naar sociaal-economische achtergrond en etnische herkomst kan van invloed zijn op het handelen en de verwachtingen van de docent. Bij een populatie van leerlingen met lager opgeleide of niet-westerse ouders kan de docent de verwachtingen naar beneden bijstellen. Er kan ook een peergroupeffect optreden (Veerman, Van de Werfhorst & Dronkers, 2013). Een peergroupeffect is bijvoorbeeld dat zwakkere leerlingen kunnen profiteren van beter presterende leerlingen, waardoor een klas met veel kinderen van hoogopgeleide ouders een stimulerende leeromgeving kan zijn (Westerbeek, 1999). Andersom kan een leerlingenpopulatie met voornamelijk migrantenleerlingen nadelig zijn voor de taalontwikkeling in het Nederlands.

Diverse studies laten zien dat discriminatie van migranten en hun nakomelingen nog steeds een rol speelt in maatschappelijke achterstanden. Iemand met een allochtoon klinkende achternaam maakt minder kans op een uitnodiging voor een sollicitatiegesprek en uitzendbureaus besteden minder vaak werk uit aan werkzoekenden uit migrantengroepen dan aan autochtone werkzoekenden met precies hetzelfde cv (Andriessen et al., 2014, p. 25).

Het sociaal-culturele perspectief

In een omgeving waarin de meerderheid van de bevolking bestaat uit mensen met een migratieachtergrond is de betekenis van integratie anders en complexer dan in een omgeving waarin voornamelijk autochtone Nederlanders wonen. De druk om zich aan te passen zal in die laatste situatie sterker zijn dan in de eerste, waar het meer een amalgaan is van mensen met allerlei verschillende culturele achtergronden (Crul, 2015).

Ondanks of juist dankzij het gegeven dat we in een superdiverse samenleving leven, is er een ontwikkeling gaande waarbij het politieke en publieke debat over niet-westerse migranten in Nederland is verhard (Gijsberts & Lubbers, 2009). Denk hierbij aan de zwartepietendiscussie, de ‘minder-minder’-uitspraken van Wilders in 2013 en in 2015 de protesten tegen centra voor asielzoekers. De opvattingen van autochtone Nederlanders over etnisch-culturele diversiteit en etnische minderheidsgroepen blijken negatiever te zijn geworden de afgelopen tien jaar. Ze zijn bang dat Nederland cultureel te veel verandert en dit zorgt voor interetnische spanningen. Dit gevoel is sterker bij praktisch opgeleiden dan theoretisch opgeleiden.

Personen met een niet-westerse achtergrond voelen zich vaker gediscrimineerd dan in 2006 (Huijnk & Andriessen, 2016). Dit geldt vooral voor de Surinaamse Nederlanders: ‘Vond in 2006 nog 15% van de Surinaamse Nederlanders dat migranten (zeer) vaak door autochtone Nederlanders worden gediscrimineerd, in 2015 was dat aandeel bijna verdrievoudigd naar 41%’ (Huijnk & Andriessen, 2016, p. 253). Op de vraag of men zich thuis voelt in Nederland geeft 90% van de autochtone 55-plussers een bevestigend antwoord. Van de autochtone jongeren tussen 15 en 24 jaar is dat 75%, ook hierbij is er een verschil tussen theoretisch en praktisch opgeleiden. Het overgrote deel van de autochtone Nederlanders verwacht dat de spanningen tussen etnische groepen in de toekomst zullen toenemen. Hoewel de steun voor culturele diversiteit iets minder is geworden de afgelopen jaren is die toch nog bij bijna 70% van de bevolking aanwezig (dit was 75% in 2006). Dit geldt vooral onder de theoretisch opgeleide bevolking. Uit de analyse van SCP blijkt dat:

(...)’opleidingsniveau samenhangt met vooroordelen, de mening over culturele diversiteit en etnische diversiteit van de samenleving. Hoe hoger men is opgeleid, hoe minder negatief de gevoelens ten opzichte van migranten zijn, hoe positiever men is ten opzichte van culturele diversiteit en hoe minder vaak men ermee instemt dat er te veel migranten in

Nederland wonen. Tussen deze variabelen bestaan bovendien verbanden: mensen die positiever denken over etnische minderheden accepteren culturele diversiteit meer.' (Huijnk & Andriessen, 2016, p. 256).

Juist wanneer jongeren met een migratieachtergrond succesvol zijn en gaan studeren in het hoger onderwijs, ontmoeten zij daar weerstand en wordt de druk om zich aan te passen sterker. Conclusie van een onderzoek naar de integratie van studenten van Hogeschool Inholland is dat veel jonge mensen opgroeien in gescheiden werelden en pas met elkaar te maken krijgen als ze starten in het hoger onderwijs. Daar ervaren ze voor de eerste keer de superdiverse samenleving:

'De vooroordelen over en weer zijn hardnekkig en worden binnen en buiten de collegezalen publiekelijk geuit. Daarnaast is een hele groep jongeren met een migratie-achtergrond opgegroeid met het idee dat hun cultuur, etniciteit en religie niet zouden deugen, hetgeen ze boos en soms zelfs gefrustreerd heeft gemaakt. Veel jongeren met een migratieachtergrond, ook als ze in Nederland zijn geboren, zeggen dat ze zich tweedegradersburger voelen. [...] Deze generatie jongeren neemt hier echter geen genoegen mee en wil geaccepteerd worden en gelijk behandeld.' (De Ranitz & De Jong, 2017, p. 13)

Het politieke perspectief

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw is etnisch-culturele diversiteit onderwerp van beleidsnota's en werd het vooral gedefinieerd als doelgroepenbeleid. Dit had als nadeel dat er een apart multicultureel circuit ontstond met eigen culturele instellingen, eigen deskundigen en eigen kwaliteitscriteria. Dit deel van de culturele sector richtte zich specifiek op Nederlanders met een migratieachtergrond, waardoor culturele diversiteit synoniem was aan etnische diversiteit. Het begrip culturele diversiteit werd vanaf 2001 breder opgevat. Daarmee werden specifieke maatregelen en voorzieningen gericht op Nederlanders met een niet-westerse achtergrond beperkter. Er kwam vanaf 2001 meer aandacht voor cultuur in het onderwijs, waarbij ervan werd uitgegaan dat via het onderwijs ook vanzelf de jongeren met een migratieachtergrond bereikt zouden worden. Het vak CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming) werd ingevoerd en er kwam meer samenwerking tussen scholen en culturele instellingen (Bussemaker, 2013).

Staatssecretaris Rick van der Ploeg (1999) van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) stelde in zijn beleidsnota *Ruim baan voor culturele diversiteit*, dat het gesubsidieerde cultuuraanbod in Nederland te eenzijdig gericht was op de gevestigde (dominante) 'Nederlandse' cultuur. Hij maakte van etnische diversiteit weer een thema om rekening mee te houden. Niet door aparte voorzieningen te ondersteunen, maar door ruimte te scheppen voor nieuwe initiatieven in kunst en cultuur en interculturele programma's

bij musea en fondsen. Hij wilde een divers aanbod dat een divers publiek zou aanspreken. Gestimuleerd door het beleid van OCW startten musea interculturele programma's en projecten rondom het slavernijverleden, de islamitische cultuur en de migratiegeschiedenis. Ook werd de zogenoemde 2%-regeling ingevoerd, een extra subsidie om het publieksbereik van het gesubsidieerde cultuuraanbod te verbreden, en werden een netwerk en een adviesorgaan gericht op diversiteit gesubsidieerd.

De 2%-regeling werd in 2004 stopgezet met als argument dat instellingen vanzelfsprekend worden geacht een breed publiek te bereiken en dat de inspanning daarvoor hun eigen verantwoordelijkheid is. Ook woog de administratieve last voor overheid en instellingen niet op tegen de baten en gold de regeling als te weinig effectief. Wel heeft ze bij instellingen de aandacht voor groepen die geen of nauwelijks gebruik maken van culturele voorzieningen (voornamelijk jongeren en mensen met een migrantenachtergrond) aangewakkerd. In het evaluatierapport (Van der Zant, 2006) stond onder meer de aanbeveling om meer geld te besteden aan cultuureducatie in het primair onderwijs, met het idee dat daarmee elke jongere wordt bereikt. Een andere aanbeveling van de overheid was om traditionele indelingen als 'allochtonen' en 'jongeren' te vervangen door een fijnere segmentatie, gebaseerd op gemeenschappelijke waarden en voorkeuren in plaats van op etnische afkomst of leeftijd.

In de afgelopen jaren zijn er veel ontwikkelingen in gang gezet, zowel in het onderwijs als in de cultuursector. Er is meer aandacht gekomen voor het bereiken van een bredere doelgroep en bij de niet-gesubsidieerde nieuwe instellingen lukt dit heel goed. De gevestigde gesubsidieerde culturele instellingen (concertzalen, theaters, musea) blijven daarbij achter, blijkt uit het onderzoek dat LAGroup in 2009 verrichte in opdracht van Netwerk CS. Ook op het gebied van personeel en bestuur is er weinig vooruitgang te zien, het aantal mensen met een migratieachtergrond blijft ver achter bij autochtone Nederlanders. Bijna alle instellingen in de basisinfrastructuur (90%) onderkennen het belang van culturele diversiteit, maar een veel kleiner deel (60%) vindt het voor de eigen organisatie van belang. Een nog kleiner deel (20%), een mix van gevestigde instellingen en nieuwkomers, beschouwt zichzelf als daadwerkelijk actief op dit gebied.

LAGroup vat de conclusie van het onderzoek samen met de metafoor van 'de olifant in de kamer' die iedereen ziet, maar waar iedereen omheen loopt. Het rapport bevat aanbevelingen voor een code culturele diversiteit, een periodieke monitor, een meer complexe beoordeling van artistieke kwaliteit en een plan voor het kunstonderwijs.

Huidig beleid

In een brief uit 2015 aan de Tweede Kamer stelt toenmalig onderwijsminister Bussemaker vast dat het cultuurbeleid voor 2017-2020 beter moet aansluiten bij de veranderde samenstelling van de bevolking. De plannen

voor culturele instellingen worden in de periode 2017-2020 op drie criteria getoetst: kwaliteit, educatie en participatie plus maatschappelijke waarde. Het streven is een toegankelijk, over het land gespreid cultuuraanbod waardoor alle Nederlanders in staat zijn te genieten van een rijk en veelzijdig cultuuraanbod. Culturele diversiteit krijgt beperkt aandacht in de brief. De minister wijst op de uitdagingen die er op dat vlak liggen en verwijst naar een rapport van de Rotterdamse Raad voor Kunst en Cultuur (RRKC) waarin staat dat veel kansen onbenut blijven. De RRKC noemt onder meer het benutten van landelijke fondsen voor culturele ontwikkelingen, het samenwerken met private partners bij ontwikkeling van de creatieve industrie en het bereiken van jongeren met cultuur door daarbij meer gebruik te maken van ervaring en kennis van jongeren zelf en activiteiten meer te laten aansluiten bij hun behoeften. Verder merkt de raad op dat kunstenaars met een cultureel diverse achtergrond een grote bijdrage leveren aan de vernieuwing van het aanbod en dat ze Nederland verbinden met de steeds internationaler wordende kunstwereld (RRKC, 2013).

Bij de beoordeling van subsidieaanvragen van instellingen in de culturele basisinfrastructuur is de code diversiteit een belangrijke maatstaf geworden (<http://codeculturelediversiteit.com>). Deze code is bedoeld om een diverser aanbod, publiek, personeelsleden en partners in de cultuursector te realiseren. Het is een vrijwillige gedragscode, maar het onderschrijven ervan is voorwaardelijk bij de toekenning van subsidie. De code gaat uit van vier principes:

- De culturele instelling formuleert (in lijn met haar doelstellingen) een visie op culturele diversiteit
- De culturele instelling concretiseert haar visie op culturele diversiteit in beleid en draagt zorg voor de financiering hiervan
- De culturele instelling werkt aan continue verbetering van haar resultaten in culturele diversiteit en richt de organisatie hierop in
- Het toezichthoudend orgaan van de culturele instelling ziet toe op de naleving van de code culturele diversiteit.

Samenvattend kunnen we stellen dat de overheid in de afgelopen decennia weliswaar pogingen heeft ondernomen om ruimte te maken voor culturele diversiteit in de kunst- en cultuursector, maar dat dit streven voor een belangrijk deel weer werd stilgezet. Hierdoor is de ondersteuning van culturele diversiteit in de kunst voornamelijk vanuit de participatiesubsidies bekostigd en daarmee marginaal gebleven. De sleutel voor meer diversiteit in de culturele sector ligt bij de culturele instellingen en hun programmering en personeelsbeleid, bij de makers (en dus ook bij de kunstopleidingen) en bij het publiek. De overheid heeft daar maar beperkt invloed op.

De vraag is, hoe de overheid zulke ontwikkelingen in de culturele en onderwijspraktijk stimuleert of juist belemmert. De hoop is nu gevestigd op het personeelsbeleid in de culturele sector. Door voldoende mensen met een migratieachtergrond in de gevestigde instituten zou ook meer aandacht

moeten ontstaan voor culturele diversiteit in aanbod en participatie. De vraag is of dat zo werkt, want mensen met een migratieachtergrond vertegenwoordigen niet automatisch ook de kunst en cultuur van hun culturele achtergrond en ook is het de vraag wat hun invloed is binnen organisaties. Als 'nieuwe' binnenkomers zullen zij eerst zelf een positie van belang moeten verwerven binnen het autochtone bolwerk om betekenisvolle invloed uit te kunnen oefenen op het organisatiebeleid.

Kunst- en cultuureducatie en culturele diversiteit

De vraag of de toegenomen culturele diversiteit van invloed is geweest op de kunst- en cultuureducatie in Nederland is moeilijk te beantwoorden, omdat er weinig specifiek onderzoek naar is gedaan. Verschil in culturele achtergrond hoeft niet meteen te betekenen dat de leerlingen 'anders' zijn. Er zijn eventueel wel verschillen in normen en waarden die leerlingen van thuis mee de school inbrengen. Dit komt vooral tot uiting tijdens bijvoorbeeld burgerschapslessen, lessen kunstgeschiedenis of een bezoek aan het museum. Scholen en instellingen zijn zich ervan bewust dat ze 'iets' moeten doen met culturele diversiteit. Naast de hierboven beschreven problematische kant, die vooral pedagogische oplossingen vraagt, is er ook een positievere benadering mogelijk waarbij men juist de mogelijkheden van culturele diversiteit benut. Op die manier kan kunst- en cultuureducatie bijdragen aan interculturaliteit tussen leerlingen en cohesie in de klas.

Een uitdaging voor het onderwijs

Het behoort tot de pedagogische functie van het onderwijs dat scholen 'iets' doen met de spanningen ten gevolge van toegenomen etnische diversiteit, zowel binnenschools als tussen school en gezin. Leraren die veel leerlingen met een migratieachtergrond in de klas hebben, ervaren vaak een kloof tussen de cultuur van de straat, de peergroep en de schoolcultuur. Het storende gedrag dat daar nogal eens het gevolg van is, kan mede veroorzaakt worden door ongelijkheid en gebrek aan acceptatie in de Nederlandse samenleving die deze jongeren ervaren. Er ontstaat dan een wij-zij-sfeer waardoor een verzetshouding kan ontstaan (Pels, 2011).

Deze spanningen stellen hoge eisen aan de pedagogische professionaliteit van leraren. Trees Pels (2011) poogt in een literatuuronderzoek naar diversiteit in het onderwijs, drie vragen te beantwoorden: Voor welke pedagogische uitdagingen staan scholen bij het omgaan met diversiteit? Hoe reageren scholen op deze uitdagingen in hun pedagogische beleid? En hoe passen opleidingen hun curriculum aan om leerkrachten van de toekomst voor te bereiden op het werk in multi-etnische scholen? In haar conclusies en aanbevelingen pleit ze onder meer voor een sterkere pedagogische visie en diversiteitsgevoelige pedagogiek, ook in de opleidingen zou hier veel

meer aandacht voor moeten zijn. Ze gaat niet in op wat dit voor specifieke leergebieden betekent, mogelijk omdat de pedagogische aspecten voor ieder vakgebied gelden. Maar moet het alleen over pedagogische aspecten gaan of ook over de inhoud van onderwijs? Interessante vragen zijn: of er een cultureel 'waardevrije' pedagogiek bestaat en wat het onderwijs aan kennis en waarden overdraagt (Alba & Duyvendak, 2017).

'Exploitatie' van diversiteit

Kunst en cultuur bieden veel mogelijkheden voor culturele uitwisseling en cultureel bewustzijn, maar om beide te stimuleren, is maar weinig concreet materiaal voorhanden. SLO (Koot & Urlus, 2002) heeft een poging gedaan om hier verbetering in te brengen door werkvormen aan te bieden die uitwisseling binnen de kunstvakken bevorderen. Het gaat om intercultureel onderwijs: onderwijs waarin leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met culturele achtergrondkenmerken. Dit hoort bij de socialiserende functie van het onderwijs en zou in alle vakken aan de orde moeten komen. Kinderen zouden op school moeten leren hoe zij gelijkwaardig en samenwerkend kunnen functioneren binnen de Nederlandse samenleving. Bij intercultureel onderwijs ligt de nadruk op verhoudingen tussen verschillende culturen, binnen en buiten Nederland. Bij etnische diversiteit gaat het meestal om leerlingen met een migratieachtergrond.

Alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, moeten zich kunnen herkennen in het lesmateriaal, didactische benadering en thema's. Er moet aandacht zijn voor stereotypen en vooroordelen en vormen van ongelijkheid. Dit alles vraagt van de leraar een multicultureel perspectief, met ruimte in lesaanbod en benadering voor verschillende culturele invalshoeken, dit in tegenstelling tot een monoculturele aanpak, waarin maar één cultuur centraal staat, alsof andere culturen niet belangrijk zijn. Bij een multi-etnisch perspectief gaat het meer over de verhoudingen tussen diverse etnische groepen. Beide perspectieven doen recht aan de grote diversiteit aan culturen in de schoolklas. Aandacht voor culturele diversiteit kan de school ook bevorderen door met leerlingen voorstellingen en tentoonstellingen te bezoeken die andere culturen zichtbaar maken (De Groot, Van Hoorn, Kommers, & Mielliet, 2002).

Verschillen en overeenkomsten

Bij intercultureel onderwijs leren leerlingen dat er verschillen en overeenkomsten zijn die met hun culturele achtergronden samenhangen en op welke manier ze daarmee om kunnen gaan. Het gaat om respect, erkenning, herkenning en gelijkwaardigheid. Kunst- en cultuureducatie kan hier een belangrijke rol in vervullen:

'Door kunst- en cultuureducatie kunnen leerlingen leren dat er verschillende kunstvormen in de wereld bestaan, en verschillende stijlen en genres. Die kunstvormen zijn een weerspiegeling van waarden, attitudes

en opvattingen. Kennis nemen van kunst en het zelf uitvoeren hiervan in de vorm van praktische opdrachten, kunnen dan ook een bijdrage leveren aan de kennis van leerlingen van verschillende culturen.' (Koot & Urlus, 2002, p. 8)

Hierdoor kunnen leerlingen bijvoorbeeld leren dat kunst in niet-westerse landen vaak functioneel is en geladen met tradities. Vaste voorstellingen, kleurgebruik en symbolen staan centraal en hebben vaak een bepaalde betekenis. Verhalen zijn gebaseerd op overlevering en geschiedenis, terwijl in het Nederlandse onderwijs het zelf bedenken van verhalen en originele uitingsvormen juist wordt gewaardeerd. Een open klimaat, uitwisseling, verschillen begrijpen en waarderen zijn daarbij onontbeerlijk.

Didactische werkvormen

Koot en Urlus (2002) beschrijven didactische werkvormen voor intercultureel kunst- en cultuuronderwijs. De werkvormen zijn geschikt voor leerlingen vanaf een jaar of zeven. De lessen leggen een verband met normen en waarden die de achtergrond vormen voor bepaalde gebruiken en verschijningsvormen. Het gaat om vragen als waarom, waarvoor en waarvandaan? Centraal staat een goede communicatie. Elke leerling moet zich veilig en betrokken voelen. Hiervoor is het belangrijk dat de leraar beschikt over inzicht in eigen handelen motieven en doelen, over betrokkenheid en over integriteit, en dit ook verwacht van de leerlingen. Leerlingen leren mede door het voorbeeld van de docent. Ze kunnen bijvoorbeeld handreikingen krijgen om vooroordelen, discriminatie en racisme te herkennen. Bij de kunstvakken zijn er verschillende manieren om je uit te drukken, onder meer met beelden, muziek en gebaren. Didactische modellen en coöperatieve werkvormen die gericht zijn op persoonlijke beleving, samenwerken en uitwisselen passen goed binnen kunst- en cultuureducatie.

Minder expliciete aandacht voor diversiteit op scholen

In een verkennende literatuurstudie van SLO naar culturele diversiteit in het onderwijs staat de volgende vraagstelling centraal: 'Wat zijn trends en uitdagingen wat betreft het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs en wat betekent dit voor leerplanontwikkeling?' (Berlet et al., 2008, p. 73). Conclusie is dat er binnen het onderwijs veel minder expliciete aandacht is voor de culturele verschillen dan in de jaren negentig van de vorige eeuw. Het onderscheid wordt nu vaker gelegd bij het onderwijsniveau van de ouders, bijvoorbeeld bij onderwijsachterstandenbeleid. Ook is er minder aandacht voor de thuistaal van leerlingen en ligt de nadruk nu meer op betere Nederlandse taalvaardigheid. Expliciete aandacht voor kennismaking met cultuurverschillen in het kader van intercultureel onderwijs is nu gevat in het burgerschapsonderwijs en gaat voornamelijk om gedeelde waarden en normen.

De oorzaak van deze ontwikkeling is volgens SLO dat etnische diversiteit in de Nederlandse samenleving een vanzelfsprekend gegeven is en dat vooral wordt ingezet op integratie en minder kansenongelijkheid. De Onderwijsraad (Gramberg, 2007) streeft naar een 'verbindende schoolcultuur', waarin het 'wij-gevoel' voorop staat. De meerderheid van de scholen vindt het belangrijk om wederzijds respect en gelijkwaardigheid te bevorderen en kinderen voor te bereiden op het functioneren in een multiculturele samenleving. In de praktijk blijkt er echter meestal geen concrete uitwerking van deze doelstelling (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Door het inkaderen van culturele diversiteit bij burgerschap met de nadruk op gedeelde normen en waarden, kan de expliciete aandacht voor (de rijkdom van) culturele diversiteit ondergesneeuwd raken.

Onderzoek intercultureel onderwijs

Om zicht te krijgen op de mate van aandacht voor diversiteit en intercultureel onderwijs heeft het LKCA, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst, in het laatste kwartaal van 2017 een onderzoek laten uitvoeren door DUO onderwijsonderzoek. Achterliggend idee was dat intercultureel onderwijs een goede bijdrage kan leveren aan het functioneren in een multiculturele samenleving, terwijl het onderwerp minder in de belangstelling staat dan zo'n vijftien jaar geleden.

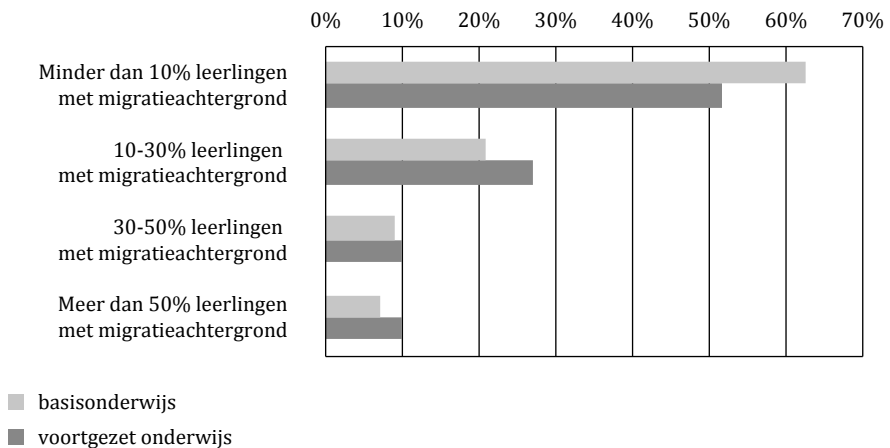
Voor het onderzoek gebruikten we het Online Panel Directeuren Basisonderwijs (po) (met circa negenhonderd directeuren) en het Online Panel Directeuren Voortgezet Onderwijs (vo) (met circa driehonderd directeuren). Met een netto respons van vierhonderd po-directeuren en tweehonderd vo-directeuren is een representatief beeld ontstaan van de huidige landelijke situatie. Het onderzoek werd uitgevoerd met een online vragenlijst. Voorafgaand aan de vragen stond de volgende inleiding:

'Leerlingen hebben vaker dan vroeger een verschillende culturele achtergrond. De school kan een bijdrage leveren aan het besef van leerlingen dat zij in een multiculturele samenleving leven. Deze vragenlijst betreft intercultureel onderwijs, dit is: leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken, gericht op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving (Van der Niet, 2006). Het gaat om het verwerven van kennis van en open staan voor diverse culturele achtergronden, het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme.'

Bij het analyseren van de resultaten hebben wij gekeken in hoeverre resultaten verschillen naar regio, schoolgrootte, denominatie en percentage leerlingen met een migratieachtergrond. Daar waar sprake is van significante verschillen is dit in de rapportage vermeld.

Als eerste hebben we gevraagd een inschatting te geven hoeveel procent van de leerlingen op school een migratieachtergrond heeft. Uit figuur 2 blijkt dat er weinig verschillen zijn tussen het primair en voortgezet onderwijs. In de grotere steden is het percentage leerlingen met een migratieachtergrond vele malen hoger dan in de kleinere steden en dorpen. Er waren alleen significante verschillen tussen scholen met een hoge en lage diversiteitsgraad.

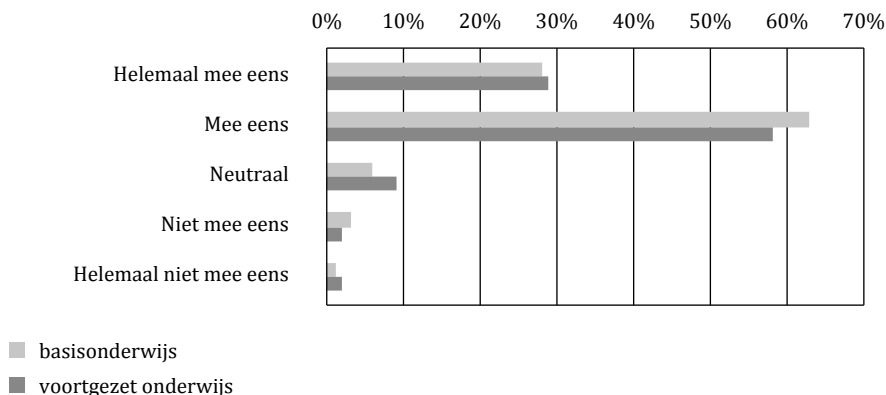
Figuur 2. Scores voor de vraag 'Onze school heeft'



Een van de vragen was of de school de diversiteit ziet als een verrijking of als problematisch. De meerderheid van de directeuren ziet de verschillende culturele achtergronden grotendeels als verrijking, maar 28% (po) en 38% (vo) ziet het niet zonder meer als verrijking. Opvallend is dat vo-scholen met meer dan 50% leerlingen van cultureel diverse afkomst het vaker (40%) als een verrijking beschouwen dan de scholen met minder culturele diversiteit is: 14% op scholen met tussen 30 en 50% leerlingen met migratieachtergrond en 11 % op scholen met tussen 10 en 30% van deze leerlingen. Scholen met minder dan 10% leerlingen met een andere culturele achtergrond zijn daarentegen weer positief over de culturele diversiteit (40%).

We hebben de directeuren ook een aantal stellingen met een vijfpuntschaal voorgelegd over diversiteit en intercultureel onderwijs op hun school. Circa twee derde van de directeuren beaamt de stelling dat de school tijdens kunst- en cultuureducatie aandacht besteedt aan de verschillende culturen en uitingsvormen daarvan, maar tijdens burgerschapslessen is hiervoor meer aandacht (zie ook figuur 3). We zien – en dat geldt ook voor de andere vragen – weinig verschillen tussen het po en vo.

Figuur 3. Scores voor de stelling ‘Tijdens onze burgerschapslessen besteden wij aandacht aan verschillende culturen, leefwijzen, normen en waarden.’

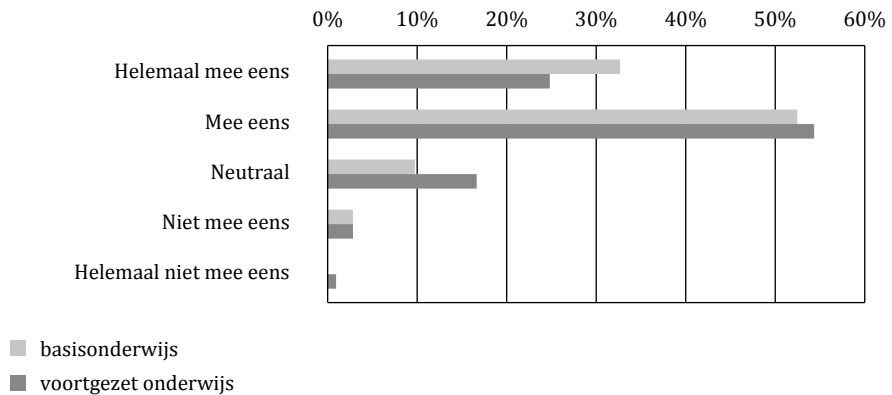


Op de vraag of scholen bij voorkeur culturele activiteiten met een multi-cultureel karakter bezoeken, geeft de meerderheid van de directeuren een neutraal antwoord. Po-scholen met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond zeggen (statistisch) significant vaker een culturele activiteit met een multicultureel karakter te bezoeken (30%). Directeuren gaven desgevraagd voorbeelden van interculturele activiteiten die de school (mede) heeft georganiseerd in de afgelopen twee jaar. Veelgenoemd zijn bezoeken aan een moskee, kerk of ander geloofsgebouw en aan musea en projecten en uitwisselingen. Zo zei een directeur van een vo-school met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond: ‘Wij schenken aandacht aan diverse religieuze feesten en proberen daar de overeenkomsten te benadrukken.’ Een klein deel van de directeuren zegt dat hun school geen aandacht besteedt aan interculturele activiteiten (zie ook figuur 4).

Een andere vo-directeur (met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond) zegt:

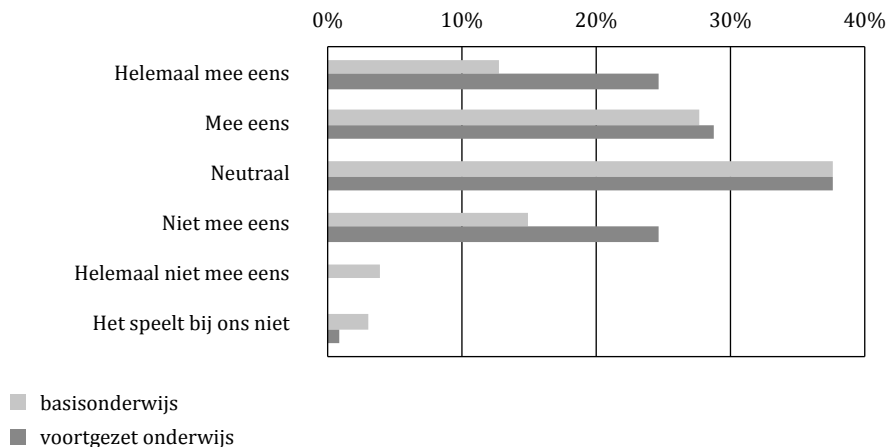
‘Wij hebben het vak persoonsvorming en socialisatie geïntroduceerd. Dit wordt gegeven door docenten die zich daar heel senang bij voelen. Het programma is in feite een internationaliseringsprogramma. Omgaan met verschillen en overeenkomsten. De identiteitsontwikkeling. Het narratieve verhaal, trots op je herkomst. Politiek en maatschappelijke gebeurtenissen in een bredere context plaatsen en hierop reflecteren. Het zorgen voor elkaar en voor de stad. Leren discussiëren. We hebben theater- en kunstprogramma’s zoals Wereldverhalen et cetera.’

Figuur 4. Scores voor de stelling 'Wij vinden dat kinderen bij ons op school leren of ervaren dat andere manieren van leven dan wat het kind thuis gewend is ook goed kunnen zijn.'



De laatste stelling in de vragenlijst gaat over professionalisering van leraren om positieve aandacht te besteden aan de culturele achtergronden van de leerlingen en deze te benutten voor de verrijking van het onderwijs (zie figuur 5). Ruim een derde is het eens of helemaal eens met de stelling. Aan de andere kant is circa een vijfde het daarmee oneens of helemaal oneens. Scholen met meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond zeggen significant vaker te professionaliseren op dit onderwerp. Van de po-directeuren is 41% het eens of helemaal eens met de stelling, bij de vo-directeuren is dat 36%.

Figuur 5. Scores voor de stelling 'Wij professionaliseren onze leraren om positieve aandacht te besteden aan de culturele achtergrond van leerlingen en deze te benutten voor de verrijking van het onderwijs.'



Op de vraag hoe scholen omgaan met de culturele diversiteit op school wees een aantal directeuren erop dat diversiteit niets bijzonders is, maar een normale afspiegeling van de samenleving. Een van de directeuren zegt: 'Alle kinderen hebben hun eigen talenten, culturele verschillen maken daarin niets uit.' Een andere directeur zegt dat de school een goed samenwerkende samenleving in het klein is, waarin diversiteit een bestaande werkelijkheid is.

De diversiteit in culturele achtergrond zien scholen als een verrijking, maar ook als een uitdaging. Zoals een vo-directeur zegt: 'Het is een leuke, maar flinke uitdaging om de culturele achtergronden tot hun recht te laten komen.' Directeuren zien de school ook als een manier om leerlingen bij binnenkomst in Nederland te begeleiden, maar een van hen wijst erop dat de middelen daarvoor minimaal zijn. Een vo-directeur antwoordt:

'We bekijken het niet in die termen. Ieder kind vraagt en geeft iets anders aan een school. We kijken wel gericht naar ondersteuning als de problematiek lijkt samen te vallen met etnische of culturele achtergrond en we omarmen diversiteit van onze populatie op alle mogelijke manieren. Gender, seksuele voorkeur, culturele achtergrond, economische status et cetera.'

Een andere directeur wijst erop dat niet de culturele achtergrond een probleem is, maar de sociaal-economische positie van veel kinderen en gezinnen. Hetzelfde dus wat onderzoekers ook constateren.

Superdiversiteit of aanpassing aan de mainstreamcultuur

Als we proberen de uitkomsten van het scholenonderzoek te koppelen aan de analyse van het overheidsbeleid zien we dat zowel scholen als beleidsmakers culturele diversiteit niet problematiseren, maar erkennen als een gegeven van de huidige samenleving. De aandacht voor culturele diversiteit is in het algemeen belang en geen actie voor emancipatie van culturele minderheden. In het beste geval wordt positieve aandacht benoemd ter bevordering van wederzijdse acceptatie, kennismaken van elkaars cultuur en een verrijking van de samenleving.

Vo-scholen met meer dan 50 % leerlingen met een migratieachtergrond lijken daar minder problemen mee te hebben dan scholen met een lager percentage; ze besteden meer aandacht aan diversiteit en leraren worden daarin bijgeschoold. Dit ondersteunt de redenering van Crul en collega's (2013), dat door de toename van het aantal mensen met een migratieachtergrond de superdiverse samenleving een geaccepteerd feit is en dat 'integratie' een achterhaald begrip is.

Aan de andere kant zien we dat de autochtone bevolking negatiever is gaan denken over minderheidsgroepen en de standpunten verharder (Huijnk & Andriessen, 2016). In het regeringsbeleid zien we een vrijblijvende

houding jegens het integratievraagstuk, er wordt geadviseerd en hier en daar aangemoedigd, maar er is geen echt beleid met maatregelen, laat staan met consequenties. Dit ondersteunt de redenering dat culturele diversiteit in het cultuur- en onderwijsbeleid na 2001 onderworpen is aan de 'mainstream-oriëntatie' waar Alba en Duyvendak (2017) op doelen.

De achterstand van leerlingen met een migratieachtergrond wordt langzaam minder, er stromen meer leerlingen met een migratieachtergrond door naar het hoger onderwijs. Daar aangekomen voelen zij zich vaak in het nadeel vergeleken met autochtone studenten en is onder hen meer uitval (De Ranitz & De Jong, 2017).

Het lijkt erop dat beide krachten een rol spelen in Nederland, zowel de macht van het aantal als de macht van de gevestigde orde. De vraag of cultuureducatie een positieve bijdrage kan leveren is hiermee nog niet beantwoord. We kunnen wel concluderen dat een groot aantal scholen dit zeker probeert en dat er duidelijk kansen liggen om met cultuureducatie ruimte te creëren voor begrip en waardering van diversiteit. De meeste scholen besteden hier echter aandacht aan tijdens de burgerschapslessen en minder tijdens cultuureducatie. Een kwalitatief onderzoek naar mogelijkheden voor en goede voorbeelden van 'interculturele' cultuureducatie zou leraren kunnen helpen om ook tijdens cultuureducatie aandacht te besteden aan verschillende culturen, zodat leerlingen er mee vertrouwd raken.

Conclusie en discussie

De meeste scholen zien culturele diversiteit als een verrijking en besteden hier aandacht aan tijdens lessen cultuureducatie en burgerschapsvorming. Dit geldt vooral voor scholen waar veel leerlingen zijn met een migratieachtergrond. Dit komt overeen met bevindingen van De Groot en collega's (2002, p. 17) over bezoeken van scholen aan voorstellingen en tentoonstellingen met een multicultureel karakter. Hiermee is nog niet duidelijk of ze tijdens die bezoeken ook ingaan op de beleving van leerlingen en de eventuele verschillen in normen en waarden. Een kwalitatief onderzoek vanuit het leerlingenperspectief kan hier antwoord op geven.

Opvallend is dat er op scholen met meer dan 50% van deze leerlingen een omslag lijkt plaats te vinden in hoe ze omgaan met diversiteit. Deze scholen denken positiever over diversiteit, besteden meer aandacht aan professionalisering en bezoeken vaker voorstellingen en tentoonstellingen met een multicultureel karakter. Je kan hieruit concluderen dat de getalsverhouding tussen autochtoon en niet-autochtoon inderdaad verschil maakt en dat scholen diversiteit eerder zien als een normaal verschijnsel wanneer leerlingen met een migratieachtergrond in de meerderheid zijn. De antwoorden op open vragen bevestigen dit, zoals dit antwoord van een po-directeur duidelijk maakt:

‘Onze populatie bestaat uit 100% leerlingen met een migratieachtergrond. Hiermee zijn alle activiteiten multicultureel. Tijdens kerstdiner bijvoorbeeld nemen alle leerlingen gerechten mee van thuis, waardoor het een internationaal karakter krijgt. Wij noemen de activiteiten ook liever internationaal. Multicultureel benadrukt de verschillen en wij kijken liever naar de overeenkomsten en hoe de verschillende nationaliteiten het beste samen leven.’

Scholen waar meer dan 30% van de leerlingen een migratieachtergrond heeft, besteden significant meer aandacht aan intercultureel onderwijs en scholen leraren hierin ook significant vaker bij. Het is begrijpelijk dat op scholen waar alle leerlingen in een Nederlandse cultuur zijn opgegroeid, het vraagstuk van hoe om te gaan met diversiteit veel minder aandacht vraagt en krijgt. Leerlingen van scholen met een cultureel diverse leerlingenpopulatie en waarbij de school dit als een verrijking ervaart, leren dus iets extra's op school.

We hebben met ons onderzoek een eerste indruk gekregen van de beleving van culturele diversiteit en de manier waarop scholen daar aandacht aan besteden. Of de aandacht werkelijk gezien moet worden als intercultureel onderwijs, is nog de vraag. Ook voor het beantwoorden van die vraag zou een kwalitatief onderzoek uitkomst kunnen bieden. Bovendien is het onderzoek gehouden onder directeuren en mogelijk verschillen de uitkomsten als we leraren zelf bevragen. Zij gaan dagelijks om met de leerlingen en worden daardoor sterker geconfronteerd met eventuele spanningen tussen leerlingen met een verschillende culturele achtergrond. We moeten ook incalculeren dat er sociaal wenselijk geantwoord is, want het is onder theoretisch opgeleiden sociaal wenselijk om positief te denken over etnische en culturele diversiteit (Huijnk & Andriessen, 2016).

Lenie van den Bulk was tot haar pensioen eind 2017 onderzoeker bij het LKCA, Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst.
E lenievdbulk@hotmail.com

Literatuur

- Alba, R. & Duyvendak, J. W. (2017). What about the mainstream? Assimilation in superdiverse times. *Ethnic and Racial Studies*. DOI: 10.1080/01419870.2017.1406127
- Andriessen, I., Fernee, H., & Wittebrood, K. (2014). *Ervaren discriminatie in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P., & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs: een verkennende literatuurstudie*. Enschede: SLO.
- Bussemaker, M. (2013). *Cultuur beweegt: de betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 10 juni 2013].
- Bussemaker, M. (2015). *Ruimte voor cultuur. Uitgangspunten cultuurbeleid 2017-2020*. [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 8 juni 2015].
- Crul, M. (2015). Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 54-68.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- DUO onderwijsonderzoek. (2017). *Rapportage Omnibusonderzoek*. Utrecht: DUO.
- Gramberg, P. (2007). *Een verbindende schoolcultuur op multiculturele scholen. Presentatie ORD 2007*.
- Gijsberts, M. & Lubbers, M. (2009). Wederzijdse beeldvorming. In J. Dagevos & M. Gijsberts (red.), *Jaarrapport integratie 2009* (pp. 254-290). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Groot, B. de, Hoorn, M. van, Kommers, M.-J., & Miellet, G. (2002). *De rol van cultuuronderwijs bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huijnk, W. & Andriessen, I. (red.) (2016). *Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Inspectie van het Onderwijs. (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Klooster, E., Koçak, S., & Day, M. (2016). *Wat is er bekend over discriminatie van mbo-studenten bij toegang tot de stagemarkt?* Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Koot, A. & Urlus, A. (2002). *Intercultureel onderwijs in de kunstvakken*. Enschede: SLO.
- LAgrou. (2009). *De olifant in de kamer. Staalkaart culturele diversiteit in de basisinfrastructuur*. LAgrou.
- Niet, A. M. van der (2006). *Kennismaken met diversiteit*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pels, T. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. (WMO Essay 08). Utrecht: Verwey Jonker Instituut.

Ploeg, F. van der (1999). *Cultuur in de multiculturele samenleving=Ruim baan voor culturele diversiteit*. Den Haag: SDU.

Ranitz, J. de & Jong, M. de (2017). Diversiteit als perspectief op de toekomst! Streven naar verbinding in een superdiverse onderwijsomgeving. In J. de Ranitz & Y. Azghari. *Diversiteit maakt het verschil* (pp. 4-23). Vereniging Hogescholen.

ROA, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. (2016). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2015*. Maastricht: ROA.

RRKC, Rotterdamse Raad voor Kunst en Cultuur. (2013). *Naar een stad die cultuur koestert. Werkprogramma 2013-2016*. Rotterdam: RRKC.

Veerman, G., Werfhorst, H. van de, & Dronkers, J. (2013). Ethnic composition of the class and educational performance in primary education in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 370-401.

Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florence: European University Institute.

Zant, P. van der (2006). *Stimulering van diversiteit. Rapportage in opdracht van het Ministerie van OCW over maatregelen om diversiteit bij culturele instellingen te stimuleren*. Gouda: Bureau Art.

Is kunst voor iedereen?

Fia van Heteren

Voor haar masterstudie culturele antropologie en beleidssociologie aan de Universiteit Leiden onderzocht Fia van Heteren hoe de Haagse cultuursector divers kan worden. Ze keek naar cultuurparticipatie van Marokkaans-Nederlandse bewoners van de Haagse Schilderswijk en concludeert dat beeldvorming, netwerken en focus op maatschappelijke impact bij die cultuurparticipatie een beperkende rol spelen.

Voor mijn onderzoek naar cultuurparticipatie van bewoners van de Haagse Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond werkte ik als stagiaire in een buurthuis in deze wijk. Het hieronder beschreven voorbeeld van een middag in dit buurthuis illustreert de sociale en economische segregatie die Den Haag kent.

Twee nieuwe stagiaires in het buurthuis vroegen aan mij of ik de theaterdocent ben. Ik verbaasde me over hun vraag, gezien mijn geringe kennis van theater. Ondanks dat alle stagiaires die middag vergelijkbaar gekleed waren en ongeveer even oud waren, verwachtten de nieuwe stagiaires dat wij verschilden in positie. Ik heb Nederlandse ouders en de andere twee stagiaires hebben Marokkaanse en Surinaamse ouders. Waarschijnlijk was onze huidskleur het enige zichtbare verschil waarop die middag een verschil in positie gebaseerd kon worden. Categorisering vond plaats op basis van huidskleur en achtergrond.

Het belang van onderzoek naar cultuurparticipatie

Bovenstaand voorbeeld is sprekend voor verschillende ontmoetingen tijdens culturele activiteiten in de Schilderswijk gedurende de onderzoeksperiode. Het benadrukt mijn achtergrond (meer daarover in de paragraaf over methoden van onderzoek). Het benadrukt ook het belang van antropologisch onderzoek naar sociale, economische en etnische verschillen in participatie in de Haagse cultuursector,¹ omdat er sprake is van vooroordelen die een diverse cultuursector in Den Haag tegengaan. De vraag die ik in dit artikel beantwoord is: hoe participeren bewoners van de Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond in de Haagse cultuursector en wat voor rol spelen identificatie, netwerken en visies op cultuurparticipatie hierbij?

Het onderzoek is relevant, omdat verschillende organisaties binnen de Haagse cultuursector meer wilden weten over cultuurparticipatie van bewoners van de Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond. Ze hadden vragen als: Waarom komen de bewoners niet naar ons theater? Op welke manier doen mensen met een Marokkaanse achtergrond aan kunst en cultuur en hoe organiseren ze het? CultuurSchakel, de opdrachtgever van dit onderzoek, is sinds 2013 het onafhankelijke kenniscentrum en de bemiddelingsorganisatie voor cultuuronderwijs en amateurkunst in Den Haag. Ze ondersteunt in opdracht van de gemeente cursusaanbieders, verenigingen en andere vormen van participatie, met extra aandacht voor ouderen

1 De cultuursector bestaat uit verschillende disciplines: podiumkunsten- en accommodaties, muziek, dans, theater, letterkunde, film, musea en erfgoed, beeldende kunst (Gemeente Den Haag, 2016a, 2016b). Net als de afdeling cultuurparticipatie van CultuurSchakel (2015) richt ik mij binnen de cultuursector op de amateurkunsten, bijvoorbeeld cursusaanbieders en verenigingen.

en niet-westerse doelgroepen (Cultuurschakel, 2015). De afdeling cultuurparticipatie, die opdracht gaf voor dit onderzoek, wil cultuurankers, aanbieders en (potentiële) cultuurdeelnemers verbinden. CultuurSchakel is ontevreden over haar bereik onder mensen met een niet-westerse migrantenachtergrond en zou liever een groter netwerk in de cultureel diverse Schilderswijk hebben. Het doel van het onderzoek is een handvat bieden voor het bevorderen van een diverse cultuursector in een heterogene samenleving.

Allereerst ga ik nader in op de opzet, uitvoering en de context van het onderzoek. Vervolgens bespreek ik het begrippenkader en daarna de onderzoeksresultaten aan de hand van voorbeelden bij de drie kernonderwerpen: identificatie, netwerken en visies op cultuurparticipatie. De voorbeelden geven inzicht in de beweegredenen van mensen om al dan niet aan cultuur deel te nemen zoals die uit het veldwerk naar voren kwamen. Het artikel besluit met de conclusie en aanbevelingen voor de praktijk.

Opzet en methoden van onderzoek

Van januari tot en met maart 2017 vond de dataverzameling plaats via veldwerk binnen het kantoor van CultuurSchakel en organisaties in de Schilderswijk die zich in meer of mindere mate bezighouden met cultuurparticipatie. Door mijn stage bij CultuurSchakel had ik toegang tot medewerkers; daarnaast nam ik contact op met organisaties in de wijk, waaronder Theater De Vaillant. Via de sneeuwbalmethode (Bernard, 2011) vond ik respondenten. Door werkzaamheden als vrijwilliger binnen wijkorganisaties kon ik een groot aantal participerende observaties doen en interviews en informele gesprekken houden binnen culturele organisaties, buurthuizen, bibliotheken en zelforganisaties. Participerende observaties varieerden van louter observeren tot meedoen met of meehelpen bij een activiteit en gesprekken aangaan met deelnemers. De deelnemers wisten dat ik als onderzoeker aanwezig was. Zoals Malinowski zei: je kunt dingen ontdekken door er dichtbij te zijn en te participeren (Robben & Sluka, 2007, p. 32).

De specifieke doelgroep is: jongere wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond. De meeste deelnemers hebben (voor)ouders die in het Marokkaanse Rifgebergte opgroeiden. De deelnemers zelf zijn in Nederland, vaak in Den Haag, geboren en groeiden op in de Schilderswijk. Een belangrijke reden voor deze afbakening is dat medewerkers van culturele organisaties lieten weten wijkbewoners met andere achtergronden, waaronder Turks en Surinaams, al wisten te vinden. Een andere reden is dat toegang tot netwerken van jongeren met een Marokkaanse achtergrond haalbaar bleek binnen de onderzoeksperiode.

Er vonden twee soorten interviews plaats: twintig semigestructureerde interviews met werknemers van CultuurSchakel en culturele organisaties

in de Schilderswijk en vijftien ongestructureerde interviews, zonder een duidelijk begin en eind (Bernard, 2011, p. 210), met wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond. Alle geïnterviewden waren ouder dan achttien jaar en het aandeel mannen als vrouwen was ongeveer gelijk. Antropologische en sociologische vakliteratuur, documenten van onder andere het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS, 2003) en beleidsplannen van culturele organisaties in Den Haag ondersteunden de analyse van de verzamelde data. Tot slot gebruikte ik beleidsstukken om een beeld te krijgen van cultuurparticipatiebeleid in Den Haag.

In een antropologisch onderzoek als dit is reflectie nodig op de positie van de witte onderzoeker die onderzoek doet naar mensen die zichzelf zien als niet-wit of allochtoon. Zo zei wijkbewoner Fatima² tegen me: 'Ik vertrouw mensen uit de wijk meer als zij iets willen organiseren.' Maar ze wilde toch meedoen aan het onderzoek, omdat ik student was en zij zelf ook heeft gestudeerd. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat de doelgroep mij mogelijk minder vertrouwde voor het doen van onderzoek in de wijk, omdat ik niet uit de wijk afkomstig was. Verder wilden deelnemers aan het onderzoek mogelijk op verschillende manieren het onderzoek gebruiken. Zo vroegen sommige deelnemers of ik hen in contact kon brengen met medewerkers van CultuurSchakel. Het verzamelen van data voor dit onderzoek was aldus een actief proces van coproductie, dat zowel de positie van de onderzoeker als die van de geïnterviewden weerspiegelt (Hiller & Diluzio, 2004, p. 3).

De context van de Schilderswijk: negatieve beeldvorming en mediahype

Het grootste gedeelte van de bewoners van de Schilderswijk is in Nederland geboren, met (voor)ouders in een niet-westers land (CBS, 2003). De Haagse wijk in stadsdeel Centrum staat regelmatig op een negatieve manier in de aandacht en die grote hoeveelheid nieuws zorgt voor reacties vanuit de samenleving. Een grotere attentiewaarde versterkt deze golfbeweging (De Koning, 2013). Een voorbeeld is het, naar later bleek, verzonnen artikel over een vermeende Sharia-driehoek in de Schilderswijk van Perdiep Ramesar in dagblad *Trouw* (2014). In deze Sharia-driehoek zouden radicale moslims de dienst uitmaken. De bronnen van de inmiddels ontslagen journalist waren niet traceerbaar (Omroep West, 2015). Bewoners waren de negatieve berichtvoering zat. Op 7 maart 2017 vond een debat plaats voor Schilderswijkbewoners en media, waarbij deelnemers pleitten minder negatieve berichtgeving in de media. Bewoners zeiden dat er 'een stuk minder gedoe op straat [was] dan voorheen' en dat het in de wijk 'zo slecht nog niet is' (Omroep West, 2017).

2 De gebruikte namen zijn gefingeerd om zo de anonimiteit en privacy van de respondenten te garanderen.

Verschillende wijkbewoners vertelden dat niet alleen media van buiten, maar ook Schilderswijkbewoners zelf soms vooroordelen hebben over andere bewoners, waar vaak jongeren met een Marokkaanse of een Turkse achtergrond het slachtoffer van waren. Uit verschillende observaties en gesprekken gedurende mijn onderzoek bleek dat de Schilderswijk last had van wat Vasterman (2005) een mediahype noemt die doorwerkte in de wijk zelf. De mediahype droeg bij aan negatieve vooroordelen over de wijkbewoners en de constructie van de wijk als een 'probleemwijk', of wat De Koning (2013) een *exceptional problem neighborhood* noemt. Zowel *new realist politics*, die focust op de (vermeende) problematische aanwezigheid van mensen met een niet-westerse migratieachtergrond, als media gaven een eenzijdig beeld van de wijk, hoewel de Schilderswijk niet per se meer problemen kende dan andere wijken in Nederland (De Koning, 2013, p. 23). Daarnaast noemden media soms ten onrechte de Schilderswijk, wanneer er iets gebeurde in een aangrenzende wijk, vertelden wijkbewoners. Dit alles samen creëerde een object voor media en bestuurders (De Koning, 2013).

Identificatie, sociale ruimte en de beleidsterm cultuurparticipatie

In deze paragraaf komt een aantal begrippen aan bod die belangrijk zijn bij het uitzetten van de onderzoeksresultaten. De begrippen identificatie, sociale ruimte en de beleidsterm cultuurparticipatie zijn gedurende het onderzoek gekozen om de bevindingen in een breder perspectief te plaatsen. Ten eerste identificatie. Vanuit wetenschappers en beleidsmakers groeit het inzicht dat iedereen op verschillende manieren divers is en dat factoren van verschil sociaal en politiek geconstrueerd zijn (Thomas Faist, 2009 in Berg & Sigona, 2013, p. 353). Bovendien zijn identiteiten beweeglijk (Baumann, 1996). Uit het veldwerk bleek dat identificatie met de Haagse cultuursector te maken had met herkenbaarheid van en toegang tot de Haagse cultuursector. Schilderswijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond identificeerden zich soms met een culturele, religieuze of etnische identiteit, terwijl in andere situaties gender of nationaliteit op de voorgrond stond.

Ten tweede, de Haagse cultuursector is een *social space* (Gupta & Ferguson, 1992, p. 14, 16) oftewel een sociale ruimte (Lefebvre, 1991), waar bewoners van de Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond op een bepaalde manier naar keken, toegang tot hadden en in participeerden, afhankelijk van verschillende netwerken, manieren van communicatie en organisatie. Soms voelde een Schilderswijkbewoner zich als minderheid buitengewoon zichtbaar binnen delen van de Haagse cultuursector. Dat komt overeen met wat Puwar (2004) een *space invader* noemt: een 'indringer' die toetreedt tot een ruimte waar hij historisch of conceptueel gezien van uitgesloten was. De paradox van de indringer geeft weer hoe ruimten gevormd zijn en het geeft een moment van verandering weer (Puwar, 2004, p. 1).

Cultuurparticipatie, het derde belangrijke begrip, is in de Schilderswijk niet los te zien van het participatieparadigma waarin de Nederlandse overheid burgers stimuleert om actief deel te nemen aan activiteiten die de overheid voorheen zelf uitvoerde en toen afgesloten waren voor burgers (Cornwall, 2002; Newman & Tonkens, 2011). Voorbeelden hiervan zijn een vrijwillige buurtwacht en een wijkbewoner die projecten organiseert in overleg met de lokale overheid. Voor het organiseren van deze projecten zijn organisatorische capaciteiten en een netwerk waardevol. De kern van de participatiesamenleving zijn de 'actieve burgers' (Specht, 2012). Niet iedereen kan of wil het gat dat de overheid laat vallen, dichten door ondernemend en actief te zijn, daarom kan het participatieparadigma, ook binnen de Schilderswijk, zorgen voor ongelijkheid. Bijvoorbeeld: iemand met een groot sociaal netwerk of een hoger educationiveau maakt meer kans op het krijgen van een subsidie voor een project (Veen & Duyvendak, 2014). In dit onderzoek gebruik ik de definitie van cultuurparticipatie uit het beleidsplan 2017 tot 2020 van CultuurSchakel: 'Cultuurparticipatie omvat de activiteiten die een bepaalde mate van sociale interactie met zich meebrengen en daarnaast van persoonlijke betekenis zijn voor degene die eraan deelneemt' (CultuurSchakel, 2015).

Resultaten (1): formele en informele cultuursector

Kunst en cultuur

Gedurende verschillende gesprekken met wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond kwam een onderscheid tussen delen van de Haagse cultuursector naar voren. Bovendien zagen geïnterviewde wijkbewoners kunst als iets wat autochtone Hagenaars doen en cultuur als iets wat binnen hun eigen sociale kring gebeurt.

Wijkbewoonster Yasmine vertelt bijvoorbeeld dat zij en haar ouders eerder deelnamen aan cultuur dan aan kunst, want: 'Kunst gaat over theaters en musea, bij mij thuis was hier niet veel aandacht voor. Daarnaast is het ook duur om aan kunst te doen. Cultuur gaat over muziek, door mijn vader heb ik muziek leren waarden.' Yasmine vond het jammer dat in de wijk niet meer aandacht was voor beeldende kunst, 'want er zijn ook schatrijke invloeden uit Marokko, bijvoorbeeld mozaïek'. Maar: 'Er is in de wijk ook meer interesse voor muziek en cultuur, bijvoorbeeld een muziekkavond over de geschiedenis van Marokko, dan voor een Nederlandse voorstelling over liefde.'

Een tweede voorbeeld komt van Sora, een jongere uit de Schilderswijk die stageliep in buurthuis Sam Son. Ze vertelde dat het voor haar niet normaal was om buiten de Schilderswijk aan dingen mee te doen en dat cultuurparticipatie vooral gebeurde binnen de familie, buurthuizen en zelforganisaties.³

3 Zelforganisaties zijn initiatieven die zijn ontstaan binnen de samenleving en die in een later stadium verbindingen aan kunnen gaan met de overheid (Kenniskbank Platform31, 2014 in Koster, 2014, p. 55).

Bovendien zei ze:

‘Autochtone bewoners van Den Haag en allochtone bewoners van de Schilderswijk kijken verschillend naar de cultuursector. Autochtone meisjes willen echt carrière maken met iets als zingen. Dat is een verschil in cultuur. Dat is namelijk niet zo voor veel Marokkaanse meisjes. Zo zijn wij niet. Ik denk dat er heel veel Marokkaanse meisjes zijn die wel talent hebben, maar die dan vooral thuis oefenen. Ze gaan niet per se op les bij Het Koorenhuis.⁴ In de Schilderswijk is ook superveel te doen op cultureel gebied, maar het is anders, omdat er alleen mensen uit de wijk heen gaan.’

Sora categoriseerde culturele activiteiten als iets wat niet meer dan een hobby kan zijn voor allochtone meisjes uit de Schilderswijk. Uit deze voorbeelden wordt duidelijk dat de etnische identiteit belangrijk is voor de manier waarop geïnterviewden naar verschillende delen van de Haagse cultuursector kijken. Het beeld dat ‘allochtone meisjes niet zo zijn’, in de woorden van Sora, en dat kunst duur is, dragen niet bij aan een toegankelijke sector voor de geïnterviewde bewoners. Ze delen de Haagse cultuursector op in de categorieën kunst en cultuur en in formeel en informeel. Het formele deel bevond zich in hun ogen vooral buiten de Schilderswijk en associeerden ze met witte, autochtone of dure kunst, vaak niet aantrekkelijk en toegankelijk voor hen. Aan de andere kant associeerden bewoners informele delen van de cultuursector met cultuur, binnen de Schilderswijk en minder professioneel. De manier waarop deelnemers aan het onderzoek de cultuursector zagen, reflecteerde én reproduceerde verschillen of ongelijkheid die zij ervaarden tussen autochtone en allochtone burgers.

Meer diversiteit in scholen en bij vrijetijdsactiviteiten nodig

De manier waarop deelnemers de Haagse cultuursector zien, heeft onder meer te maken met vooroordelen, gebrek aan herkenning of identificatie en gebrek aan diversiteit in de sector.

Volgens Yamir, opgegroeid in de Schilderswijk, waren niet veel wijkbewoners bezig met formele kunst: ‘Ik doe zelf in ieder geval niet veel in de culturele sector. Ik ben er niet mee opgegroeid. Mijn ouders gaan bijvoorbeeld niet naar het theater, want ze willen niet zondigen. Mijn moeder komt liever niet in een ruimte samen met mannen, alcohol en muziek, dat is haram volgens haar.’ Hij legde uit dat niet elke wijkbewoner met een Marokkaanse achtergrond op dezelfde manier naar cultuurparticipatie kijkt, ‘want velen willen hun kinderen ook laten tekenen, zodat ze kunnen meedoen met de samenleving. Ik denk wel dat net als mijn ouders, veel mensen in de wijk andere prioriteiten hebben dan met kunst bezig zijn. Overleven staat op

4 Het Koorenhuis is een plek in Den Haag voor cultuurbeleving en talentontwikkeling voor jong en oud. Er vinden onder andere lessen, workshops, festivals, voorstellingen en concerten plaats (Het Koorenhuis, z.j.).

nummer één'. Yamir en zijn ouders associeerden de Haagse cultuursector met ruimten waarin mensen geld uitgeven en waarin mannen, alcohol en muziek kunnen zijn. Yamirs ouders konden zich daarmee niet identificeren en namen hun kind daarom niet mee naar (formele) culturele activiteiten.

Amar, muziekdocent in de Schilderswijk, pleitte voor normalisering van muziek die hij en andere Noord-Afrikanen maken: 'Het is goed om op scholen ook de percussie aan te bieden. Het systeem op scholen is ingesteld op een witte en niet op een diverse samenleving.' Acceptatie van diverse muziekvormen verrijkt volgens Amar de hele samenleving. Op scholen in de Schilderswijk zijn inderdaad de meeste kunstdocenten wit, vertelde cultuurcoach Tina. Zij en haar collega Inge benadrukten ook het belang van een diverse cultuursector:

'Wanneer je op school alleen witte leraren en kunstenaars ziet, herken je jezelf hier niet in als je Noord-Afrikaans of Arabisch bent. Het is belangrijk dat kinderen zich kunnen optrekken aan mensen waar ze zich aan kunnen spiegelen. Ook witte kinderen moeten in aanraking komen met anders gekleurde mensen, als afspiegeling van de samenleving.'

Uit dergelijke uitspraken blijkt dat gebrek aan een vanzelfsprekend divers aanbod aan culturele activiteiten in Den Haag én aan mensen met diverse achtergronden kunnen zorgen voor een als ontoegankelijk ervaren cultuursector.

Mourad vertelde dat hij een aantal jaar geleden in een orkest speelde. Hij vond het orkest leuk, maar het was voor zijn omgeving niet normaal dat hij hierin speelde. Zijn vrienden zeiden: 'Maar dat doen wij toch niet, dat is niet voor ons.' Na deze opmerking stopte Mourad met het orkest, hij voelde zich ongemakkelijk. Mourad was wat Puwar (2004) een indringer noemt: als de enige en eerste deelnemer met een Marokkaanse achtergrond viel hij op binnen het orkest. Bovendien discrimineerden zijn vrienden hem met stereotypen of vooroordelen over de eigen 'groep'. Zij associeerden het spelen in een orkest met iets wat autochtone Nederlanders doen. Mourads lichaam en de zichtbaarheid daarvan waren belangrijke factoren in de manier waarop hij zich anders voelde dan de andere spelers in het orkest (Leurs & Ponzanesi, 2013). In Mourads ervaring hielden beeldvorming en vooroordelen verschillen tussen mensen in stand in de Haagse cultuursector.

Conclusie: wel cultuur, geen kunst

De geïnterviewde Schilderswijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond participeerden vooral in delen van de Haagse cultuursector die zij categoriseerden als 'cultuur' of 'allochtoon'. Ze ervoeren beperkte toegang tot of slechte herkenbaarheid met delen die zij categoriseerden als 'kunst' of 'wit' en duur. Wanneer ze toch in formele sectordelen participeerden, vielen zij op en voelden ze zich indringers. Diverse factoren, waaronder

witte kunstdocenten, gebrek aan diverse vormen van culturele uitingen in Den Haag en andere prioriteiten van bewoners leken bij te dragen aan de bovengenoemde categorisering en het ontstaan of ervaren van verschil tussen bewoners van Den Haag (Gupta & Ferguson, 1992). Cultuurparticipatie kan bewoners van Den Haag verbinden, maar blijkens deze resultaten kan het ook zorgen voor het ervaren van verschillen.

Resultaten (2): netwerken die niet aansluiten

Uit gesprekken gedurende het onderzoek kwam naar voren dat in de Schilderwijk hechte netwerken kenmerkend waren. Zelforganisaties waren hier een voorbeeld van, legde onder andere wijkbewoonster Fatima uit: 'De overkoepelende kracht van zelforganisaties is hun netwerk. Mond-tot-mondreclame en een persoonlijke aanpak zijn belangrijk wanneer je iets wilt organiseren in de wijk.' Fatima ziet ook een bezwaar:

'Vaak worden dezelfde mensen gevraagd. Mensen weten niet dat er meer talent is. Het gaat via via. Wanneer ik mijn tante vertel dat we een dichter zoeken, vertelt zij dat aan haar buurvrouw. Als het die buurvrouw daarvan niet raakt, weten we niet dat haar zoon goed kan dichten.'

Fatima's verhaal geeft weer dat netwerken in de Schilderswijk niet alle talenten in de wijk bereiken, ondanks of juist door de aanwezigheid van hechte netwerken.

Mustapha, een jongere uit de Schilderswijk, legde uit dat hij het jammer vond dat zijn netwerk binnen de wijk niet aansloot bij netwerken binnen de formele Haagse cultuursector: 'Ik ken talentvolle dansers en een goede darter in de Schilderswijk, maar ik ken hier niemand die ze kan coachen en er is hier geen dartclub. Ik vind het jammer en ik voel mij opgesloten. Er zijn hier niet veel voorbeelden en mogelijkheden.' Hierdoor was de stap naar de cultuursector voor hem en zijn vrienden groot. Gedurende de onderzoeksperiode was er in Theater De Vaillant inmiddels een begeleidingstraject voor dans, Studio S. Mustapha wist niet van het traject af en legde uit waarom hij niet vaak in het Theater kwam: 'Ik zie het theater als onderdeel van de cultuursector, maar niet als onderdeel van de wijk (...) het ligt voor veel wijkbewoners geografisch gezien, maar ook als theater, aan de zijkant van de wijk.' Volgens Mustapha en anderen representeerde het witte personeelsbestand wie de bezoekers waren, daarom werkt de directeur van De Vaillant hard aan een divers personeelsbestand.

Ben, werknemer bij Theater De Vaillant, bevestigde het belang van netwerken: 'Ook al worden etnische identiteiten minder belangrijk onder jongeren, we zien toch dat welke jongeren op een culturele activiteit komen, afhangt van de etnische achtergrond van de docent.' Participatieadviseur

Layla vertelde dat 'de manieren van contacteren die verschillende partijen gewend zijn, kenmerkend zijn voor de netwerken' of sociale ruimten waarin zij zich bevonden. Deze kenmerken leken ervoor te zorgen dat wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond, waaronder Mustapha, zich uitgesloten voelden van de Haagse cultuursector binnen, maar vooral buiten de wijk. Sal, wijkbewoner en bibliotheekmedewerker beaamde dit ook: 'Voor mij is mijn Marokkaanse netwerk groter dan mijn Turkse netwerk en je kijkt toch in je eigen netwerk.'

Geïnterviewde wijkbewoners spraken over verschillende sociale ruimten of netwerken binnen de Schilderswijk die vaak door etnische achtergronden bepaald leken te worden. Wanneer een bewoner geen aansluiting vond bij een netwerk van de Haagse cultuursector, binnen of buiten de Schilderswijk, belemmerde dit participatie binnen de Haagse cultuursector. Daarnaast bleken ook andere factoren, waaronder religieuze overtuiging, persoonlijke interesse, economische situatie of gender van bewoners van belang voor het al dan niet aansluiting vinden bij verschillende netwerken binnen de Haagse cultuursector.

Conclusie: aansluiting is nodig voor een diverse cultuursector

De etnische achtergrond en woonplaats van deelnemers aan het onderzoek bepaalden vaak de verschillende sociale ruimten of netwerken binnen én buiten de Schilderswijk. Wanneer een bewoner niet binnen een netwerk viel, was het moeilijk om dat netwerk te begrijpen en hierbij aan te sluiten. Dat is belangrijk voor cultuurparticipatie van Schilderswijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond, omdat deze zich door de besproken factoren vaak uitgesloten voelen van de Haagse cultuursector binnen, maar vooral ook buiten de wijk. Samenwerking en uitwisseling tussen organisaties en sectoren binnen en buiten de Schilderswijk zijn nodig om verschillende delen van de cultuursector tot een toegankelijk, normaal of bekend netwerk te maken voor een divers publiek.

Resultaten (3): cultuurparticipatie heeft maatschappelijke impact

Cultuurparticipatiebeleid in de Schilderswijk

Tijdens het veldwerk vertelden een aantal wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond over cultuurparticipatie als een middel voor maatschappelijke impact, in tegenstelling tot cultuurparticipatie als een doel op zich. De betekenis die mensen toekennen aan cultuurparticipatie (beleid) beïnvloedde mogelijk hun manier van participeren.

De gemeente Den Haag stelde in het *Beleidskader Kunst en Cultuur* dat de artistieke waarde de basis blijft van haar cultuurbeleid. Wel stimuleert ze instellingen om hun maatschappelijke relevantie te bewijzen (Gemeente

Den Haag, 2015, p. 13, 14). Den Haag kent, verdeeld over de stadsdelen, acht cultuurankers, gesubsidieerde instanties die diversiteit en participatie in de cultuursector moeten bevorderen (Gemeente Den Haag, 2014). Theater De Vaillant is het cultuuranker van de Schilderswijk en de andere wijken in stadsdeel Centrum. Het theater ondersteunt organisaties en particulieren die evenementen willen organiseren en zet het zich in voor diversiteit in en betrokkenheid van buurtbewoners bij de Haagse cultuursector. De meeste bewoners van het stadsdeel komen niet vanzelf in aanraking met theater. Bovendien zijn de kosten hoog (Theater De Vaillant, 2016). Volgens Koster (2014) voelen in zogeheten probleemwijken de sectoren welzijn en cultuur de terugtrekking van de staat het hardst, omdat bewoners hier doorgaans minder geld te besteden hebben dan in andere wijken. Daarnaast is er bezuinigd op faciliteiten in de Schilderswijk, vanwege spanningen in de wijk tot juli 2015 (Theater De Vaillant, 2016). Wanneer de kosten van bijvoorbeeld een theaterbezoek hoog zijn of mensen denken dat dat het geval is, geven bewoners hun geld eerder uit aan zaken die prioriteit hebben, aldus verschillende bewoners. Wijkbewoonster Fatima verwees naar de piramide van Maslow: 'De Schilderswijk zit nu in de eerste fase van levensbehoeften, overleven, een baan zoeken, eten.'

Naast de Vaillant, waren er gedurende de onderzoeksperiode meer organisaties die poogden wijkbewoners te betrekken bij de Haagse cultuursector. Art-S-Cool richtte zich op beeldende kunst en speelde een belangrijke rol in de cultuursector in de Schilderswijk. De oprichtster startte de organisatie, omdat ze nauwelijks mensen met een niet-Nederlandse achtergrond in de formele Haagse cultuursector zag. Medewerkers van Art-S-Cool maakten cultuurparticipatie onder wijkbewoners met diverse achtergronden gewoner en toegankelijker. Met creativiteit investeerden ze in sociaalmaatschappelijk aanzien door positieve geluiden vanuit de Schilderswijk te geven (Art-S-Cool, 2015, p. 9). Ook Sem, wijkbewoner en medewerker bij zelforganisatie Multicultureel Jongeren Geluid zag een hoger doel in cultuurparticipatie: 'Wij gebruiken het als een middel voor de zoektocht naar en het versterken van identiteiten, om beter te kunnen participeren in de Nederlandse samenleving.' Hij probeerde bruggen te slaan door Nederlanders met verschillende achtergronden uit te nodigen voor culturele activiteiten, in de overtuiging dat dit bijdraagt aan wederzijds begrip tussen autochtone en allochtone Nederlanders.

In de Schilderswijk kenden culturele organisaties diverse doelen toe aan cultuurparticipatie. Bijdragen aan wederzijds begrip tussen stadsbewoners met verschillende achtergronden, en verschillende vormen van culturele uitingen laagdrempeliger maken bleken de meest voorkomende doelen. Uitwisselingen of cross-overs zouden zorgen voor het zien van overeenkomsten in plaats van het vergroten van ingebeeld verschil (Rana, 2014) tussen de diverse stadsbewoners.

De betekenis van cultuurparticipatie in de Schilderswijk

Geïnterviewde wijkbewoners en mensen die werken in de Schilderswijk noemden cultuurparticipatie een belangrijk middel voor maatschappelijke impact en basis voor persoonlijke ontwikkeling. Cultuurcoach Tina zag dat cultuur ook een grote rol speelt op scholen in de Schilderswijk. Volgens haar zou vermaak bijzaak moeten zijn, maar in de praktijk was dit op de school waar zij werkt nog niet zo: 'Op school wordt het verward met entertainment, maar dat is een gevolg.' Volgens Tina was, net als bij sport, het ontwikkelen van een bewustzijn en wederzijds begrip het doel van cultuurparticipatie. Wijkbewoner Sahil was het daarmee eens: 'Alles wat je doet, doe je om de wijk beter te maken, om positiviteit uit te stralen. Het beeld dat mensen hebben van de wijk moet veranderen.'

Het toneelstuk 'Strijders' is een voorbeeld van een cultureel project met maatschappelijke impact in de Schilderswijk. De acteurs vertelden in een op waarheid gebaseerd verhaal over discriminatie, identiteit en jihadisme, over wat het betekent om een Nederlander met een niet-westerse achtergrond uit de Schilderswijk te zijn. Het doel van de jonge acteurs was om mensen bewust te maken van discriminatie en om het beeld dat mensen hebben van de Schilderswijk te veranderen. Acteur Sima zei: 'Ik doe alles voor de wijk.' De noodzaak om positiviteit uit te stralen, kan voortkomen uit de eerder beschreven negatieve beeldvorming in de mediahype en de constructie van de wijk als een probleemwijk en haar bewoners als problematisch.

Mourad zag ook een schaduwzijde van die focus op maatschappelijke impact: veel aandacht van de cultuursector voor problemen in de Schilderswijk zou het negatieve beeld juist vergroten. Hij gaf een voorbeeld van een toneelstuk dat over de wijk ging, maar waarvan de maker niet uit de wijk kwam. Dat vond hij niet goed: 'Waarom worden er dingen óver ons gemaakt? Wij kunnen zelf veel beter vertellen wat er speelt.' Ook oud buurthuisbezoeker Talia gaf haar mening over de focus op maatschappelijke impact:

'We hebben allemaal hetzelfde doel, maar nu moet alles een zichtbare link met een maatschappelijk effect hebben. Je kunt de impact niet meten binnen een jaar, maar op de lange termijn hebben culturele projecten altijd impact. Je kunt ook niet zeggen dat maatschappelijke impact geslaagd of mislukt is.'

Die focus op maatschappelijke impact had volgens Talia beperkingen en kon zelfs het plezier uit cultuurbeoefening halen.

Conclusie: focus op maatschappelijke impact of niet?

Kortom, veel bewoners en werknemers van culturele organisaties vertelden dat cultuurparticipatie een middel kon zijn voor wijkbewoners om positieve berichten over de wijk naar buiten te brengen en hierdoor hun positie te verbeteren. Maar sommige bewoners zeiden dat deze berichten de exceptionele

positie van de wijk en haar bewoners konden vergroten. Cultuurparticipatie puur om vermaak en plezier was volgens een aantal geïnterviewden niet mogelijk voor de doelgroep van dit onderzoek, want alles wat bewoners deden, deden ze om het beeld van de wijk voor de buitenwereld te verbeteren.

Veel bewoners kwamen in aanraking met cultuurparticipatie als een middel om hen uit de exceptionele positie te halen en om verschillen tussen bewoners van Den Haag te verkleinen. Cultuurparticipatie kan zorgen voor een brug tussen mensen met verschillende achtergronden, maar tegelijkertijd kan het verschillen binnen Den Haag én de exceptionele positie van de Schilderswijk en haar bewoners aanscherpen. Daarbij is het belangrijk voor culturele organisaties en beleidsmakers om na te denken over of het terecht is dat een bewoner van de Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond het gevoel heeft dat hij of zij niet aan cultuurparticipatie mag of kan doen voor vermaak en een bewoner van een meer gegoede wijk zoals de Haagse Vogelwijk (Wijkperspectief, 2009), wel. Het kan ingebeelde verschillen tussen mensen juist vergroten.

Conclusie

De onderzoeksvraag was: hoe participeren bewoners van de Haagse Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond in de Haagse cultuursector en wat voor rol spelen identificatie, netwerken en visies op cultuurparticipatie hierbij?

Uit het onderzoek bleek dat wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond vooral participeerden in delen van de Haagse cultuursector binnen de eigen wijk die ze categoriseerden als informeel, cultuur (in plaats van kunst) en waar zij zich in herkenden en toegang toe ervoerden. Het gaat bijvoorbeeld om culturele activiteiten in de familiekring, buurthuizen en zelforganisaties. De cultuursector buiten de Schilderswijk categoriseerden bewoners daarentegen als kunst, duur, formeel, autochtoon en minder toegankelijk. Voorbeelden daarvan zijn theaters buiten de wijk, maar ook cultuuranker Theater De Vaillant. Deze categorisering binnen de Haagse cultuursector was bovendien gerelateerd aan categorieën als autochtoon en allochtoon en reproduceerden dus verschillen binnen de samenleving.

Een tweede conclusie is dat netwerken binnen de Schilderswijk niet volledig op elkaar en op netwerken binnen de Haagse cultuursector aansloten. Dat is een belangrijke reden voor de observatie dat bewoners beperkte toegang ervoerden tot de cultuursector buiten de wijk en daar weinig aan deelnamen. Culturele organisaties die de verschillende sociale ruimten binnen de Haagse cultuursector bekender en diverser willen maken, moeten daarbij niet alleen streven naar participatie van mensen met een Marokkaanse achtergrond in de autochtone cultuursector. De geïnterviewde bewoners vonden het juist belangrijk om normalisering, waardering en uitwisseling

van culturele uitingen van mensen met diverse achtergronden in verschillende delen van Den Haag te stimuleren.

Bovendien spraken wijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond en organisatoren van culturele activiteiten in de wijk vaak over cultuurparticipatie als een middel, in plaats van een doel op zich. De manier waarop bewoners met een Marokkaanse achtergrond tijdens het onderzoek participeerden in de Haagse cultuursector, zorgde voor verbindingen, maar ook voor verduidelijking van verschillen tussen mensen met verschillende etnische en culturele achtergronden in Den Haag. In de toekomst moet er meer ruimte zijn voor bewoners van de Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond om, net als andere Hagenaars, te kunnen participeren in de cultuursector op de manier en de locatie die zij leuk vinden en niet per se op de manier die de meeste impact zou hebben op het imago van de wijk of de zogenaamde integratie van haar bewoners.

Dit artikel besprak de resultaten van een onderzoek naar cultuurparticipatie van bewoners van de Haagse Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond. Cultuurparticipatie van Schilderswijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond had deels te maken met gemeenschappelijke herinneringen, interesses en banden van affectie met een culturele of etnische achtergrond (Newman & O'Brien, 2008). De hierboven besproken verschillen in netwerken, de sociale en economische situatie, de beeldvorming van de wijk en haar bewoners en de kijk op cultuurparticipatie, waren mogelijk niet alleen belangrijk voor bewoners van de Haagse Schilderswijk met een Marokkaanse achtergrond. Echter, door de gebruikte kwalitatieve methoden, de specifieke context en de sociale positie van de participanten zijn de resultaten nauwelijks generaliseerbaar buiten de onderzochte doelgroep. Daarentegen was het doel van het onderzoek een handvat te bieden voor het bevorderen van een diverse cultuursector in een heterogene samenleving. Dit doel is bereikt, doordat er veel en diepgaande data is verzameld met en over de doelgroep. Bovendien is sprake van grote interne betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten, waarbij het onderzoek mechanismen rondom cultuurparticipatie van Schilderswijkbewoners met een Marokkaanse achtergrond uiteenzet.

Fia van Heteren deed de master culturele antropologie en beleidssociologie aan de Leidse Faculteit der Sociale Wetenschappen. Momenteel is ze docent bestuurskunde aan de Faculteit *Governance and Global Affairs* van de Universiteit Leiden te Den Haag.
E fiavanheteren@hotmail.com

Literatuur

- Art-S-Cool. (2015). *Meerjarenbeleidsplan 2017-2020*. www.art-s-cool.nl/test/wp-content/uploads/2012/07/Meerjarenbeleidsplan-Art-S-Cool-2017-2020.pdf
- Baumann, G. (1996). *Contesting Culture: Discourses of identity in multi-ethnic London*. New York: Cambridge University Press.
- Berg, M. L. & Sigona, N. (2013). Ethnography, Diversity and Urban Space. *Identities*, 20(4), 347-360.
- Bernard, R. H. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Plymouth: AltaMira Press.
- CBS, Centraal Bureau voor Statistiek. (2003). *Informatie op buurt-niveau: de woonomgeving van allochtonen*. www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2003/28/informatie-op-buurtniveau-de-woonomgeving-van-allochtonen, geraadpleegd op 20 juni 2017.
- CBS, Centraal Bureau voor Statistiek. (2016). *Termen allochtoon en autochtoon herzien*. www.cbs.nl/nl-nl/corporate/2016/43/termen-allochtoon-en-autochtoon-herzien, geraadpleegd op 20 mei 2017.
- Cornwall, A. (2002). Locating Citizen Participation. *IDS Bulletin*, 33(2), 49-58.
- CultuurSchakel. (2015). *Beleidsplan CultuurSchakel 2017-2020*. www.cultuurschakel.nl/media/4657/20151126-cs_beleidsplan-2017-2020-def-ex-begroting.pdf
- Gemeente Den Haag (2014). *Kunst en cultuur in uw stadsdeel*. www.denhaag.nl/nl/In-de-stad/Vrije-tijd-en-recreatie/Kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-naast-de-deur.htm, geraadpleegd op 14 januari 2018.
- Gemeente Den Haag. (2015). *Beleidskader Kunst en Cultuur*. www.lkca.nl/~media/kennisbank/publicaties/2018/a-g/beleidskader%20kunst%20en%20cultuur%20gem%20den%20haag.pdf
- Gemeente Den Haag. (2016a). *Ruimte voor de spelende mens. Concept Meerjarenbeleidsplan Kunst en Cultuur 2017-2020*. https://denhaag.raadsinformatie.nl/document/3675537/1/RIS294643_bijlage_Concept_meerjarenbeleidsplan_Kunst_en_Cultuur_2017-2020
- Gemeente Den Haag. (2016b). *Zienswijzenrapport bij het Meerjarenbeleidsplan Kunst en Cultuur 2017-2020 Ruimte voor de Spelende Mens*. https://denhaag.raadsinformatie.nl/document/3914502/1/RIS295007_Bijlage_II_Zienswijzenrapport,
- Gupta, A. & Ferguson, J. (1992). Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology*, 7(1), 6-23.
- Hiller, H. & Diluzio, L. (2004). The Interviewee and the Research Interview: Analysing a Neglected Dimension in Research. *Canadian Review of Sociology*, 41(1), 1-26.
- Koning, A. de (2013). Creating an Exceptional Problem Neighborhood. Media, Policy, and Amsterdam's 'Notorious' Diamantbuurt. *The Netherlands Now*, 25(2), 13-30.
- Het Koorenhuis. (z.j.). *Info*. <http://inhetkoorenhuis.nl/info>, geraadpleegd op 28 mei 2018.
- Koster, M. (2014). Bridging the Gap in the Dutch Participation Society: New Spaces of Governance, Brokers, and Informal Politics. *Participation*, 26(2), 49-64.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishers.

Leurs, K. & Ponzanesi, S. (2013). Norms and Contestations. Ethnized and Minoritized Students as Space Invaders in Dutch Higher Education. *Etnofoor*, 25(2), 73-98.

Newman, D. M. & O'Brien, J. (2013). *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life: Readings*. London: Sage Publications.

Newman, J. & Tonkens, E. (2011). Active Citizenship. Responsibility, Choice and Participation. In J. Newman & E. Tonkens (Eds.), *Participation, Responsibility and Choice. Summoning the Active Citizen in Western European Welfare States* (pp. 179-200). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Omroep West. (2015). *Verzonnen verhalen over 'Sharia-driehoek' in Haagse Schilderswijk waren nachtmerrie, zegt Trouw*. <http://www.omroepwest.nl/nieuws/2877367/Verzonnen-verhalen-over-Sharia-driehoek-in-Haagse-Schilderswijk-waren-nachtmerrie-zegt-Trouw>, geraadpleegd op 20 mei 2018.

Omroep West. (2017). *Bewoners en media willen meer samen optrekken in Schilderswijk*. www.omroepwest.nl/nieuws/3366942/Bewoners-en-media-willen-meer-samen-optrekken-in-Schilderswijk, geraadpleegd op 20 mei 2017.

Puwar, N. (2004). *Space Invaders: Race, Gender and Bodies out of Place*. London: Berg Publishers.

Rana, J. (2014). Producing Healthy Citizens: Encouraging Participation in Ladies-Only Kickboxing. *Etnofoor*, 26(2), 33-48.

Robben, A. C. G. M. & Sluka, J. A. (2007). Fieldwork in Cultural Anthropology: An Introduction. In A. C. G. M. Robben & J. A. Sluka (Eds.), *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader* (pp. 1-48). Malden: Wiley-Blackwell.

Specht, M. (2012). *De pragmatiek van burgerparticipatie: Hoe burgers omgaan met complexe vraagstukken omtrent veiligheid, leefbaarheid en stedelijke ontwikkeling in drie Europese steden*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.

Theater De Vaillant. (z.j.). *Studio S*. www.devallant.nl/bezoek/studio-s, geraadpleegd op 15 januari 2018.

Theater De Vaillant. (2016). *Een beetje licht, Jaarplan 2017*. www.devallant.nl/cache/5482_5482/5482.pdf

Theater De Vaillant. (2016). *Meerjarenbeleidsplan Theater De Vaillant*. www.devallant.nl/cache/115_115/115.pdf

Trouw. (2014, 20 december). *Trouw trekt tien procent artikelen van Ramesar in*. www.trouw.nl/home/trouw-trekt-tien-procent-artikelen-van-ramesar-in~a3d04121/, geraadpleegd op 24 mei 2017.

Vasterman, P. (2005). Media- Hype: Self-Reinforcing New Waves, Journalistic Standards and the Construction of Social Problems. *European Journal of Communication*, 20(4), 508-530.

Veen, M. & Duyvendak, J. W. (2014). Het Gelijk van de Bakfietsburger: Op Eigen Kracht Onderuit. *De Groene Amsterdammer*, 138(29).

Wijkperspectief. (2009). *Wijkperspectief Vogelwijk*. <http://docplayer.nl/18586040-Wijkperspectief-vogelwijk.html>, geraadpleegd op 20 juni 2017.

De Vrije Academie – Psychopolis 1947-1982¹: een kunstzinnige vrijhaven in de Hofstad

Saskia Gras

Vrijheid, wars van elke norm, het experiment omarmen, morele vorming en 'jezelf worden'. De Vrije Academie in Den Haag praktiseerde dit kunstzinnige opleidings-ideaal tussen 1947 en 1982 vol overtuiging. Saskia Gras beschrijft in dit artikel de bevindingen van haar promotieonderzoek naar deze bijzondere academie.

1 Dit artikel is gebaseerd op het proefschrift van Saskia Gras (2017). *Vrijplaats voor de kunsten, de Haagse Vrije Academie 1947-1982*. Uitgegeven in 2018 als *Vrijplaats voor de kunsten, De Haagse Vrije Academie - Psychopolis 1947-1982*. Delft: Academische Uitgeverij Eburon.

In 1947 opende in Den Haag een voor Nederland uniek instituut haar deuren: de Vrije Academie 'Amicitia'. Iedereen in de stad die zich kunstzinnig wilde ontplooiën kon, ook zonder vooropleiding of financiële middelen, bij deze academie terecht. Zoiets was tot die tijd voornamelijk bekend van Parijs. Kunstenaar Livinus van de Bundt – die zich liever kortweg Livinus liet noemen – begon de academie samen met zeven collega-vrienden onder de hanenbalken van zalencomplex Amicitia aan het Westeinde 15. Hij realiseerde een kunstwerkplaats met vier ateliers, een leeszaaltje, expositieruimte en kantine.

Het instituut was bedoeld als tegenhanger van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten, die al vanaf eind zeventiende eeuw bestond. In plaats van klassiek-academische vorming zagen de docenten van de Vrije Academie de persoonlijke kunstzinnige ontplooiing van de leerling als onderwijsideaal. Het ging nog verder: ook uit maatschappelijk belang vonden zij dat ieder kunstenaarstalent kansen moest krijgen. Kunstenaars zouden een gezond tegenwicht kunnen bieden tegen wetenschap en techniek, 'nu die zijn uitgelopen op de constructie van atoombommen' (Livinus in Ons Noorden, 1948).

Met de oprichting van de Vrije Academie kwamen twee opvattingen over kunstonderwijs tegenover elkaar te staan:

- de resultaatgerichte, klassiek-academische opvatting, die de optisch natuurgetrouwe afbeelding nastreefde en uitging van objectieve, toetsbare normen voor kunst
- de vrije opvatting, die het subjectieve werken 'van binnenuit' propageerde en hiervoor geen maatstaven hanteerde.

Onderzoek naar de subjectivistische opvatting

De klassiek-academische opvatting is al vaak onderwerp van onderzoek geweest; de tweede, vrije opvatting, niet. Over de Vrije Academie zelf was nog geen serieuze publicatie verschenen, terwijl er over de Haagse Academie, vanaf 1957 'Koninklijke' genaamd, diverse zijn. Dat komt mede doordat het begrip 'academie' in de literatuur historisch gezien geassocieerd wordt met eerbied voor traditie, objectieve maatstaven, dogma's en een wetenschappelijke benadering, allemaal zaken die voor de Vrije Academie niet opgingen. Maar ze valt wel degelijk onder de definities voor kunst-academie van wetenschappers als Anton Boschloo en Carl Goldstein. Er vond aan de Vrije Academie een fundamentele discussie plaats over de aard van kunst (Boschloo, 1989) en er werd lesgegeven in een leraar-leerlingsysteem (Goldstein, 1996).

De meeste onderzoekers zien subjectivistisch kunstonderwijs aan de academies pas na 1970 groeien. Maar de Haagse Vrije Academie deed daar

al veel eerder ervaring mee op. Dat is in de literatuur tot nu toe niet gezien. Het enige voorbeeld van voor 1970 waar wel oog voor is, is het persoonsgerichte, door de reformpedagogie beïnvloede onderwijs van Bauhausleraar Johannes Itten, maar diens historische rol wordt voornamelijk belicht in relatie tot teken- en schilderonderwijs aan kinderen en scholieren (Van Rheeden, 1984,1989; Martis, 1990; Asselbergs-Neessen, 1989). Itten en zijn specifieke onderwijs wordt in de literatuur beschreven als exponent van de romantiek, het idee van de mens als uniek individu die in staat is met zijn verbeelding een eigen wereld te fantaseren. Recente theoretici zijn vaak van mening dat het kunstonderwijs last heeft van de subjectivistische visie en pleiten voor het 'definitief' opruimen van de laatste hardnekkige resten van de romantiek (Taken & Boomgaard, 2012). De vrije ideologie zou slechts hebben geleid tot een didactische crisis: wat moeten de kunstacademies studenten nog leren, wanneer persoonlijke ontplooiing het hoogste ideaal is en ieder kunstwerk geslaagd mag heten als het maar terug te voeren valt op een vermeende persoonlijke authenticiteit?

De schaarse literatuur over dit onderwerp behandelt niet zozeer de inhoud van de vrije opvatting van kunstonderwijs, maar meer de gevolgen, die weinig positief beoordeeld worden (Borgdorff & Sonderen, 2012). Stefan Hertmans (2012) wees erop dat kunstdocenten nog altijd moeten omgaan met de tegenstrijdige boodschap aan studenten: wees origineel en gehoorzaam. Het probleem is vooral het moeten beoordelen van werk dat per definitie niet aan vaste normen kan voldoen. Hertmans stelde voor principes van serendipiteit en onvoorspelbaarheid in de structuur van het kunstonderwijs op te nemen.

Onderzoek naar de vrije ideologie is van belang, niet alleen omdat dit een genuanceerder beeld oplevert van het kunstonderwijs en de kunst uit de jaren vijftig, zestig en zeventig, maar ook omdat het mogelijk een bijdrage kan leveren aan de discussies over zelfontplooiing en vrijheid van kunstopvatting, over het belang van selectie aan de poort en beoordeling van artistieke prestaties (Haanstra & Schönau, 2007; Haanstra, 2011). Zijn er conclusies te trekken over het belang van moraliteit en verbeeldingskracht voor de maatschappij via kunstonderwijs (Nussbaum, 1998)? Zaken die voor Livinus van de Bundt zwaar telden. In dit artikel beschrijf ik de bevindingen uit mijn promotieonderzoek naar de Haagse Vrije Academie.

Opzet van het onderzoek

De onderzoeksvraag

Literatuur- en archiefonderzoek maakte duidelijk hoe het aan andere academies gesteld was met aspecten als toelatingsbeleid, rapporten en examens, studieprogramma's, individuele begeleiding, subsidies, aanstelling van

psychologen en sociologen en nadruk op fantasie en verbeelding.² De Vrije Academie bleek zich op vier punten van andere academies te onderscheiden:

1. Het uitgangspunt dat persoonlijke ontplooiing en opvoeding 'tot het goede' principieel belangrijker waren dan een artistiek resultaat.
2. Ruimte voor iedere kunstopvatting (geen vastgestelde normen dus); daardoor ontbrak een gestructureerde lesopbouw.
3. Toegankelijk voor iedereen zonder onderscheid des persoons: een kunstopleiding voor de gewone man of vrouw, ook zonder vooropleiding of financiële middelen.
4. Geen eindnorm voor de opleiding, waardoor die in principe eindeloos kon duren.

De centrale onderzoeksvraag werd: Op welke wijze heeft de Haagse Vrije Academie inhoudelijk en praktisch vormgegeven aan de vrije onderwijs-ideologie van Livinus van de Bundt en hoe hebben de leerlingen dit onderwijs ervaren?

De vrije onderwijsideologie leefde vooral onder de eerste twee directeuren, Livinus van de Bundt en George Lampe. Daarom is het onderzoek afgebakend van 1947, het jaar van oprichting, tot 1982, het jaar van overlijden van George Lampe. Daarnaast was ook de vooroorlogse voorloper, de Vrije Studio (1933-1942) van Christiaan de Moor van belang, omdat de invloed daarvan nog lang doorwerkte in de geschiedenis van de Vrije Academie. Die periode komt aan bod in de paragraaf hierna, de proloog, en in de epiloog belicht ik kort het vervolg en einde van de Vrije Academie.

Aanpak van het onderzoek

De Vrije Academie had nog een archief, zij het ongeordend. Het feitenmateriaal hieruit vulde ik aan met informatie uit interviews, zodat een beeld van de inhoud van de onderwijsideologie ontstond. Foto's gaven een veelzeggend beeldverslag van klaslokalen en lessituaties: de praktijk. Er zijn destijds artikelen in kranten en tijdschriften verschenen en films gemaakt. Het materiaal is geanalyseerd naar de vier onderscheiden kenmerken van de onderwijsvisie. De onderzoeksvraag naar de ervaringen van de leerlingen is beantwoord met open interviews. In totaal zijn 35 oud-leerlingen benaderd. Er is uit de periode 1947-1982 geen leerlingenbestand bewaard gebleven, zodat een representatieve steekproef niet mogelijk was. Wel is gestreefd naar zoveel mogelijk verschillende leerlinggroepen: uit elke periode, zowel mannen als

- 2 Ik heb het archief van de Haagse (Koninklijke) Academie van Beeldende Kunsten bestudeerd, evenals dat van de Amsterdamse Rijksakademie. Voor deze twee instellingen is gekozen, omdat de Haagse Academie gezien kan worden als pars pro toto voor alle kunst(nijverheids)opleidingen in Nederland. Zij waren alle aan dezelfde wettelijke regelingen onderworpen, terwijl de Rijksakademie een aparte positie innam en tevens een reëel alternatief vormde voor Haagse kunstenaars.

vrouwen, beroepskunstenaars en amateurs en uit verschillende disciplines. De analyse van de interviews gebeurde volgens de volgende categorieën: technische vaardigheden, morele vorming, fantasie en experiment, toelating, toetsing, sfeer, ambiance, buitenschoolse activiteiten, kosten en carrière.

Proloog: Haags kunstonderwijs voor de Tweede Wereldoorlog

De Vrije Academie had een voorganger in Den Haag, de Vrije Studio. Livinus van de Bundt was er docent, evenals drie andere (latere) leraren van de Vrije Academie, waaronder Chris de Moor en Kees Andrea. De Moor had zijn opleiding grotendeels in Parijs genoten, waar hij, na een aanvankelijke leertijd aan de klassieke *École des Beaux Arts*, zich inschreef aan een van de onafhankelijke *académies libres*, de Académie Ranson. Dit instituut onderscheidde zich door aandacht voor artistieke vrijheid van de leerlingen, voor individualiteit en gemeenschapsgevoel. Schildertechnisch gezien kwam het kunstonderwijs neer op kubistische vormvereenvoudiging, met als doel een helderder weergave van de natuur. Daarnaast droegen de docenten uit dat een ‘goed’ kunstwerk vooral met het hart of de ‘ziel’ gemaakt was (Charvier, 2003, 2004a, 2004b; Maingon, 2010).

De Académie Ranson was inhoudelijk en praktisch gezien een inspiratiebron toen de kunstenaar François Erdely en kunsthandelaar Charles Bignell De Moor vroegen te helpen met de oprichting en realisatie van de Vrije Studio. Dat gebeurde in 1932, midden in de crisistijd. Financiële nood was voor Erdely en Bignell de belangrijkste drijfveer (Brongers, 1999; Archieff Van Marle-Bignell). Dat ze De Moor vroegen, lijkt logisch: hij had een enorm netwerk en niet alleen bestuurlijke ervaring aan de Haagse Academie, maar ook praktische ervaring door zijn lessen aan Montessori-leidsters. De Moor maakte van de Vrije Studio een idealistisch project. Hij zette de organisatie zo op dat armlastige, maar getalenteerde leerlingen er zonder betaling konden studeren. Dat Den Haag een relatief rijke stad was, met een grote groep welgestelde teken- en schilderamateurs, die met hun lesgeld dat ideaal mogelijk maakten, is daarbij van essentieel belang (Van Doorn, 2002). Zij meldden zich in groten getale. Zodoende zaten in de ateliers leerlingen van zeer verschillende achtergrond gebroederlijk naast elkaar.

Het voorbeeld was zoals gezegd de Académie Ranson. Er golden geen toelatingseisen; net als in Parijs kon iedereen zich inschrijven. Er waren geen vastgelegde programma's en examens. Het kunstonderwijs stond in het teken van individuele expressie en persoonlijke ontplooiing. Vaktechniek stond in dienst van het tot uitdrukking brengen van de individualiteit van de kunstenaar. Een kunstwerk moest vooral ‘gevoelsgetrouw’ zijn. Daarmee bedoelden de docenten dat het resultaat in overeenstemming was met de persoonlijkheid van de maker. Het in vrijheid ontwikkelen van de eigen persoonlijkheid zagen ze als het belangrijkste middel om tot ware kunst te komen. Alleen een

grootse persoonlijkheid zou een groots kunstwerk kunnen maken, waarin ook 'het hogere' tot uitdrukking zou komen. De Moor benadrukte steeds dat dit soort onderwijs juist in moeilijke tijden van crisis en dreigende oorlog de samenleving ten goede zou komen. Meer dan ooit was er behoefte aan kunstenaars met zo'n achtergrond.

Rond 1935 stelde De Moor Kees Andrea en Livinus van de Bundt aan als leraren, de eerste als assistent bij tekenen en schilderen en de tweede voor grafiek. Met hun komst kwam de nadruk meer op verbeelding, fantasie en experiment te liggen. Andrea en Van de Bundt kenden elkaar van de aktenopleiding Middelbaar Tekenen van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten. Hier was decennialang docent en theosoof Jan Dominicus Ros bepalend (Bax, 2006). Zijn levensdoel was om de samenleving te verrijken met schoonheid, vooral via kunstsonderwijs aan kinderen. Hij introduceerde in 1933 het vak fantasie aan de Academie, waarbij de student leerde vrij en gevoelsmatig naar zijn verbeelding te tekenen, bijvoorbeeld aan de hand van een emotie of een gedicht. De bedoeling was dat de toekomstige tekenleraren deze manier van tekenen later op hun leerlingen konden overbrengen. Daarmee zouden ze op de scholen een tegenwicht bieden tegen het verder zo verstandelijk georiënteerde onderwijs. Theosofen waren overtuigd van het belang van evenwicht tussen cognitief en intuïtief onderwijs; alleen daarbij zou de leerling zich volledig kunnen ontplooien. De tekenleraren werden ook geacht de gevoelsmatige tekeningen te kunnen duiden, en aard en aanleg van de leerling te herkennen. Andrea en Van de Bundt behoorden tot de eersten die deze fantasielessen volgden.

Jan Ros sloot met de introductie van zijn vak aan bij ontwikkelingen die al langer gaande waren in Den Haag. Haagse tekenleraren discussieerden over 'vrij tekenen'; een aantal van hen bestudeerde op eigen initiatief de ideeën hierover van de Oostenrijkse reformpedagogen Franz Cizek en Richard Rothe. Deze moderne tekenleraren verenigden zich in de 'Haagse Negen' (H9). Onder hen bevonden zich ook Jan van Heel en Willem Schröfer, latere leraren aan de Vrije Academie. De tekenleraren van H9 zagen zichzelf als psychologen, die een tekening in de eerste plaats beschouwden als een verbeelding van de persoonlijkheid van de maker en pas daarna als een artistiek product. Via een tekening van een leerling zou de tekenleraar de psychologische ontwikkeling van de pupil zelfs kunnen bijsturen, was de gedachte. Technische vaardigheid moest juist worden vermeden, omdat dat de persoonlijke expressie zou remmen. *Wachsen lassen*, zoals Cizek zei (Asselbergs-Neessen, 1989, p. 92). Spontaniteit, ritmiek en verbeeldingskracht vormden de instrumenten die tot artistieke expressie moesten leiden, in plaats van het gebruikelijke natekenen van draadmodellen, stilleven en gipskoppen.

Vanaf 1937 kregen de tekenleraren van H9 grote invloed aan de Haagse Academie. Toen werd ook op de vrije afdeling het vak fantasie- en geheugen-tekenen ingevoerd met als docent Willem Schröfer. Nu stond het vak los van een toekomstig leraarschap en was het niet gericht op het leren kennen van

de persoonlijkheid van kinderen, maar ging het om de fantasie van de kunstenaar zelf. Vanaf dat moment kwam aan de Haagse Academie dus ook voor de vrije kunstenaar het accent meer te liggen op expressie en verbeelding. Maar aangezien studenten – en school – wel gebonden waren aan landelijke exameneisen, moesten ze toch ook de traditionele perspectief- en anatomiestudies beheersen. Aan de Haagse Vrije Studio, waar exameneisen geen rol speelden, konden de nieuwe denkbeelden, onder leiding van Andrea en Van de Bundt, wel in alle vrijheid bloeien. Daar kwam in 1942 een einde aan, toen de Duitsers lidmaatschap van de Kultuurkamer eisten en de Vrije Studio daarop de poort sloot.

Livinus van de Bundt, directeur van de Vrije Academie (1947-1968)

Toen Livinus in 1947 de Vrije Academie oprichtte, handhaafde hij het principe van de Vrije Studio dat talentvolle jongeren zonder geld de lessen gratis mochten volgen. Toelatingseisen waren minimaal; na een gesprek en het tonen van wat werk kon bijna iedereen aan de slag. In zijn eerste persbericht schreef Livinus dat de docenten zich instelden op de individuele aanleg van de leerling: ‘Wij zullen trachten psychologen te zijn’ (Van de Bundt, 1947). De leerlingen konden zelf beslissen bij welke docenten zij lessen wilden volgen, op welke tijdstippen en in welk tempo; ze waren vrij om te komen en te gaan. De Vrije Academie bood vakken die uitgingen van verbeelding en fantasie, experimenten, spontaniteit, spiritualiteit en poëzie. Kunst had voor de Vrije Academie niets te maken met esthetiek, stond in de brochure, maar alleen met ‘zelfuitbeelding van de ziel’. Het onderwijs was erop gericht de leerling te leren zichzelf vrij te uiten; dan zou vanzelf de ‘goede’ kunstenaarsinstelling naar buiten komen en daarmee zou de kunstenaar de samenleving gunstig beïnvloeden.

Voor de theoretische onderbouwing van dit lesprogramma was de kunstpsycholoog Hans Roem aangetrokken. Deze onderscheidde vier onderdelen: individualiseren, spiritualiseren, cultiveren en socialiseren. Individualiseren hield in dat er veel gepraat moest worden, persoonlijke gesprekken over de groei naar ‘het gehele mens-zijn’. Spiritualiseren betekende leren om van ‘binnenuit’ te werken en te experimenteren met abstracte begrippen zoals emoties, en vertrouwd te raken met de psychische betekenissen van kleuren en lijnen. Individualiseren en spiritualiseren hoorden thuis bij de afdeling van de vrije beeldende kunsten. Cultiveren en socialiseren waren taken van de theoretische ‘cultuurwetenschappelijke’ afdeling, die onder Roems verantwoordelijkheid viel. Bij het cultiveren zou de leerling zijn eigen esthetisch functioneren beter leren begrijpen, door lezingen van specialisten over filosofische en psychologische aspecten van kunst. Socialiseren vond plaats door de vele buitenschoolse activiteiten, waardoor een hechte gemeenschap

van docenten en leerlingen zou ontstaan. De Werkgroep, museumbezoek, gezamenlijk exposeren, discussieavonden en gezelligheidsbijeenkomsten droegen daaraan bij.

In dit programma zijn vooroorlogse experimentele onderwijsvisies te herkennen, zoals die van de reformpedagogen, de theosofen en de tekenleraren van H9. De kunstpsychologie stelde op ideeën van de Brit Herbert Read. Zijn artikelen werden veel gelezen en zijn theorieën bediscussieerd, vooral zijn boek *Education through Art* (1958). Read zag niet alleen kunst als de expressie van een persoonlijkheidstype, maar achtte ook een opvoeding in het teken van de kunsten heilzaam voor zowel het individu als de samenleving. Dat vond ook Livinus.

Andere belangrijke inspiratie kwam van Gerardus van der Leeuw, pleitbezorger van het personalisme. Van der Leeuw was theoloog, hoogleraar godsdienstwetenschap en tevens minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen in het eerste naoorlogse kabinet Schermerhorn-Drees (Duynstee & Bosmans, 1977). Ook hij geloofde in een belangrijke rol voor kunstenaars in de samenleving: zij zouden het al te rationele compenseren, doordat zij meer dan anderen in contact zijn met hun gevoel. De 'hechte gemeenschap', de samenwerking van een groep bevlogen mensen die elkaar inspireren en solidair zijn met elkaar, was onderdeel van zijn personalistische gedachtegoed. In zo'n gemeenschap kon de mens zich pas echt ontplooiën tot volledig persoon, in gevoel en verstand, zonder daarin afgeremd te worden door religieuze wetten en plichten (Brugmans, 1991). Het bestuur van de Vrije Academie bestond voor een deel uit aanhangers van het personalisme, die op culturele avonden voordrachten hielden. In hun denkwereld paste begrip voor elk soort gedrag van mensen, ook voor wat abnormaal of onaangepast genoemd kon worden. Ze legden de nadruk op de geborgenheid van de werkgemeenschap en prefereerden de milde aanpak binnen een veilig klimaat boven een strenge, normatieve aanpak. Alleen bij spontane en in volle vrijheid geuite expressie zou het 'echte' en 'authentieke' van het individu naar voren komen. Echt, eerlijk en authentiek waren de begrippen die in de plaats kwamen van 'het hogere' en 'gevoelsgetrouwheid' uit de vooroorlogse periode.

Als politicus was Van der Leeuw voorstander van een actieve cultuurpolitiek (Van Dulken, 1985). Op zijn departement was Bram Hammacher hoofd van de afdeling Kunsten. Ook hij bepleitte een grotere rol voor de vrije kunstenaar in het maatschappelijk leven, vooral door diens inzet bij de toegepaste kunsten en industriële vormgeving. Alle Nederlandse kunstnijverheidsopleidingen zouden daarom een op het Duitse Bauhaus geïnspireerd curriculum moeten invoeren (Van Rheeden, 1984). Het lukte Hammacher in de korte tijd dat hij in functie was niet een dergelijk plan doorgevoerd te krijgen, maar de ideeën vielen wel in vruchtbare aarde bij Livinus, die vanaf najaar 1949 Bauhaus-achtige lessen op het programma zette. De aanstelling van Paul Citroen als docent droeg daaraan bij. Citroen had aan het Bauhaus onderwijs genoten bij Johannes Itten en diens lesmethoden overgenomen.

Livinus voerde de afdeling Toegepaste kunsten in als nieuwe afdeling en introduceerde vakken als industriële vormgeving, reclame, mode, materiaal-kennis, keramiek, monumentale kunsten, experimentele fotografie en film. Er stond hem met de Vrije Academie een serieuze opleiding tot beeldend kunstenaar voor ogen, maar de invoering van zoveel toegepaste vakken had tot onverwacht gevolg dat het aantal aanmeldingen voor losse cursussen enorm steeg, vooral door de interesse van veel amateurs. Het doel was juist integrale vorming: vrij beeldende kunstenaars inzetten voor toegepaste kunst en industriële vormgeving, zodat het maatschappelijk ideaal bereikbaar werd. Het onderwijs was ingedeeld in drie afdelingen: Vrije beeldende kunsten (I), Toegepaste kunsten (II) en Cultuurwetenschappen (III). Livinus wilde een volledige opleiding aanbieden, waarbij de leerlingen cursussen volgden van alle drie afdelingen, maar het combineren van lesvakken stelde hij niet verplicht. Iemand tot iets ‘verplichten’ paste niet in de filosofie, persoonlijke keuzevrijheid woog zwaarder.

In de loop van de jaren vijftig werd de op gemeenschapsvorming gerichte filosofie verruild voor een meer individualistische, existentialistisch georiënteerde visie. Hans Roem maakte plaats voor Hans Redeker. Spontane expressie werd nu het belangrijkste uitgangspunt. Elke spontane uiting van het individu was waardevol, was de gedachte (Redeker, 1950). Het verschil tussen mooi en lelijk werd hiermee verder gerelativeerd. Immers, een kunstwerk dat authentiek voortkwam uit een persoonlijkheid, kon eenvoudigweg niet lelijk zijn. Redeker organiseerde conferenties over abnormaliteit en liet in een expositie binnen de academie tekeningen van psychiatrische patiënten zien.

Livinus koos leraren die net als hij deze onderwijsvisie aanhingen. Hun didactische benadering was individueel, niet alleen uit ideologische overtuiging, maar ook uit praktische noodzaak. Er meldden zich leerlingen van zeer diverse afkomst. Arm en rijk, oud en jong, beginners en gevorderden zaten bij elkaar. De leerlingen vonden dat positief, omdat zij in een heterogene groep meer van elkaar konden leren dan in een gelijk geaarde groep. Ze mochten tekenen of schilderen wat ze zelf wilden; technische vaardigheden waren niet per se noodzakelijk. De traditionele lesopbouw was losgelaten en iedereen mocht meteen met alle kleuren aan de slag. Er werd veel model getekend, maar op een bijzondere manier. De leerlingen zetten de tekening bijvoorbeeld heel snel op, zodat er geen tijd was om na te denken over anatomie of plasticiteit. Zo kon de leerling zijn persoonlijke vorm ontdekken. Oppervlakkig leken de lessen op het tekenen van het menselijk lichaam, maar het ging om de weergave van karakter en gevoel. Vast staat dat sommigen bewust het aanleren van technische vaardigheden is onthouden, om het authentieke karakter van hun werk niet te bederven. De omstandigheden voor een les waren geregeld niet goed, zoals slecht licht, kapotte attributen en ontoereikend gereedschap. Maar over het algemeen was dat geen probleem, want de overtuiging was dat zulke sporen van ‘het echte leven’ tot beter werk zouden leiden. Ook toevalligheden, ontstaan door verouderd

materiaal, een barst in een lithosteent of een kwast die haren losliet, konden juist een authentiek kunstwerk opleveren.

Afdeling III was bedoeld voor de morele vorming van de leerlingen, het al genoemde cultiveren en socialiseren. Daarvoor kwam er ook de Werkgroep, die omvangrijke opdrachten kon aannemen, bijvoorbeeld van bedrijven. Zo kon de inbreng van de vrij beeldende kunstenaars alvast ten goede komen aan de maatschappij en werd meteen saamhorigheid en solidariteit gekweekt. De inkomsten van de Werkgroep waren bestemd voor de academiekas. Het gemeenschapsideaal kwam verder tot uiting in verantwoordelijkheidsgevoel voor het hele instituut. Geregeld stond de academiepopulatie te schuren, te gronden en te verven om het gebouw op te knappen of een tentoonstelling in te richten. Tegenover de grote mate van vrijheid stond dus individuele verantwoordelijkheid, zowel voor het instituut als voor de maatschappij. Vrijheid in gebondenheid: dit Montessori-motto stelde Livinus expliciet op schrift (Van de Bundt, 1950).

Ondanks de inkomsten van de Werkgroep kon het instituut met moeite rondkomen. Dat kwam vooral door de vele niet betalende leerlingen. Niet alleen liet Livinus veel getalenteerden gratis toe, maar ook bezorgde hij hen veelvuldig banen aan de academie als assistent, docent, huisknecht of administratief medewerker. Daarom diende hij na lang nadenken bij zowel het Rijk als de gemeente Den Haag een subsidieaanvraag in, die beide in 1953 honoreerden. De docenten waren verheugd vanwege de erkenning van een instituut dat zich niet aan Rijksexamenregelingen hield.

Eind 1954 verhuisde de academie naar een oud schoolgebouw aan de Hoefkade 101 met acht lokalen. Dit ruimere pand bood mogelijkheden om faciliteiten voor fotografie te realiseren, waardoor een echte fotovakopleiding tot stand kwam. Om hiervoor subsidiegeld te veroveren moest Livinus praten als Brugman. De subsidiënten zagen de fotografie nog niet als kunstvorm, terwijl hij dit vak beschouwde als de volkskunst van de toekomst, juist van essentieel belang dus.

Waar Livinus aanvankelijk bang voor was, gebeurde: Rijk en gemeente bemoeiden zich inhoudelijk met het onderwijs. In 1957 eisten zij dat de academie de Afdeling III opgaf, omdat dit onderdeel teveel geld kostte. Noodgedwongen willigde Livinus deze eis in. Hierdoor kreeg het instituut een ander gezicht. Zonder discussieavonden en gastsprekers werd het eerder een werkplaats met ateliers dan een allround opleiding waarin serieus werk gemaakt werd van sociale en morele vorming. Livinus bleef desondanks aan zijn uitgangspunten vasthouden. Hij liet nog altijd veel leerlingen gratis toe en bleef banen regelen voor getalenteerden. Maar hij ging zich ook in toenemende mate met zijn eigen, vrije werk bezighouden, de *photopeinture* en de lumodynamische machine (Dercon, 1981). Hij produceerde nauwelijks nog ideologische verhandelingen.

Inmiddels waren kunstenaars-docenten aangesteld als Hessel de Boer, Ton Hoogendoorn, Nol Kroes, Rudi Rooijackers, Max Velthuis, Aat Verhoog,

Co Westerik en Aart van den IJssel. Doordat de meesten ook lid waren van de kunstenaarsgroepen Verve, Fugare en de Posthoorngroep, die manifesten uitgaven, zijn hun standpunten toch bekend. Die lagen dicht bij de existentiële uitgangspunten, het stelselmatig ontkennen van iedere vorm van doctrine of dogmatiek. Daardoor konden de verschillen tussen de docenten enorm groot zijn. De een gaf bijna klassiek les, niet anders dan aan de Haagse Academie, terwijl de ander een vrije, tegengestelde benadering koos. Zulke verschillen zag men als voordeel: ze verhoogden de keuzevrijheid van de leerlingen. De mogelijkheid om gemakkelijk tussentijds van docent te veranderen was een van de meest bijzondere kenmerken van het onderwijs aan de Vrije Academie. In 1958 was George Lampe, beeldend kunstenaar en kunstcriticus bij *Vrij Nederland*, als docent aangenomen. Hij werd in 1964 benoemd tot adjunct-directeur.

George Lampe en Psychopolis (1968-1982)

Enkele maanden na zijn aanstelling in 1964 moest Lampe de academie verhuizen naar een schoolgebouw in de De Gheijnstraat 129, waar eerst achttien en later zelfs zevenentwintig lokalen beschikbaar waren. Het instituut heette nu Vrije Academie-Nieuwe Stijl en telde zeshonderd leerlingen. Samen met Livinus introduceerde hij een serie opzienbarende vakken op het gebied van televisie, cinematografie, scenografie, elektronische muziek en kinetische kunst. Hiervoor wist hij veel extra subsidies te verwerven. De Cineworkshop werd opgericht, aangeduid als: ‘vogels van diverse pluimage die met film experimenteren’. De academie groeide snel en nieuwe leraren werden benoemd, zoals Wil Bouthoorn, Jan Snoeck, Phil van de Klundert, Gerard Verdijk en Georg Hadelar. Het lezingenprogramma werd nieuw leven ingeblazen met avonden die steeds meer het karakter van *happenings* kregen, zoals onder de naam ‘Xoelapepel’ (Van der Staay, 2009). De socioloog Adriaan van der Staay was nu verantwoordelijk voor de Culturele Afdeling. Hij organiseerde debatavonden met onder andere de Amsterdamse provo Roel van Duin, dichter Simon Vinkenoog, beeldend kunstenaar Constant en schrijver Gerard Reve. Lampe kon terugvallen op een uitgebreid netwerk, mede door de contacten van zijn echtgenote, *Vrij Nederland*-journaliste Bibeb.

Inhoudelijk en ideologisch volgde Lampe de door Livinus uitgezette lijn. De vrijheidsidealisme, gebaseerd op theosofie, Montessori, personalisme en existentialisme vormden ook de pijlers voor Lampes beleid (Lampe, 1971), zij het dat Lampe sprak van ‘humanitair personalisme’. Het ging hem om de vrijheid van elk individu, zoals vastgelegd in de democratische grondwet of in de Verklaring van de Rechten van de Mens. ‘Humanitair personalisme tracht niet mensen in dienst van een idee te stellen, maar ze zelf een idee te laten ontwikkelen, hun idee’ (Penn-Kuyper, 1972, p. 44). Daar zat voor hem een verschil met de voorgaande tijd. Hij stelde een opzienbarend democratisch

principe in, het *one man-one vote*-model, dat verregaande invloed van de leerlingen garandeerde. De leerlingen, nu officieel 'deelnemers' genaamd, konden op elk moment alles ter discussie stellen, zowel de 'begeleiders', zoals docenten voortaan heetten, en de directie, als het programma en de werkwijze. Toen na enkele jaren bleek dat zoveel inspraak stagnatie opleverde, voerde Lampe het model weer af, ten gunste van een systeem waarbij de directie de ideologie van de Vrije Academie beter kon bewaken.

Na zijn benoeming tot directeur in 1968 veranderde Lampe het beleid radicaal. Hij herdoopte de Vrije Academie in Psychopolis, waarbij hij zich had laten inspireren door het utopische project *New Babylon* van Constant. Creatieve, spelende mensen zouden in *New Babylon* een samenleving tot stand brengen waarin de omgeving voortdurend kon veranderen. Ze leefden in een labyrint dat steeds weer anders van vorm en atmosfeer zou zijn, in op pijlers rustende 'sectoren', waarvan ze de muren, vloeren, trappen en bruggen, maar ook kleuren, temperatuur en licht steeds naar behoefte konden aanpassen. Arbeid was er overbodig door de verregaande automatisering van de maatschappij, waardoor de bewoners een zee aan vrije tijd hadden. Niemand had de macht, het was een plaats waar ieder mens, als *homo ludens*, kunstenaar kon worden en waar de grenzen tussen professioneel kunstenaarschap en amateurisme vervaagden (Lampe, 1965; Stamps, 2016).

Spelende mensen die in spontane expressie hun creativiteit benutten, rondlopend in vrijheid: dat was ook het beeld dat Lampe met Psychopolis voor ogen stond. Een groot gebouw dat gonsde van de grensverleggende activiteiten, waar iedereen welkom was en een open, vrije democratie heerste. Overall klonk muziek, live en uit transistors en grammofoons. De kunstopvatting was vrij en speels; dat was te zien aan de spontane, kleurrijke muurschilderingen van bloemen, vissen en vogels in het gebouw, die iedereen overal mocht aanbrengen en het knip- en plakwerk in de prospectussen en jaarverslagen. Creativiteit mocht niet worden afgeremd door welke norm of opvatting dan ook. Lampe gaf zijn docenten expliciet de boodschap mee dat ze geen eisen mochten stellen aan de leerlingen, want zonder vrijheid zou er geen persoonlijke ontwikkeling kunnen plaatsvinden, nog steeds de belangrijkste doelstelling. Wanneer een leerling niet functioneerde, moest hij niet worden ontmoedigd, maar naar een andere docent op zoek gaan. Nieuwe deelnemers moesten zelf hun weg zoeken naar geschikte begeleiders. De zoektocht was in Lampes visie een essentieel onderdeel van de ontwikkeling die je als leerling doormaakte. Dolen hoorde erbij en het logo van Psychopolis, een labyrint, symboliseerde dat.

Het kunstonderwijs draaide voor Lampe om het aankweken van een mentaliteit, gericht op 'jezelf worden'. Van begin af aan koppelde hij het kunstonderwijs aan psychologie. Een kunstwerk was voor hem in orde wanneer het samenviel met de mentaliteit van de maker. Het was nog beter wanneer die mentaliteit ook nog eens de juiste was, namelijk echt en authentiek in de ogen van Lampe. Die visie bleek al uit zijn vroegste recensies voor

Vrij Nederland. Als directeur van de Vrije Academie werd mentaliteitsverandering zijn belangrijkste doel. Was voor Livinus alles wat uit de mens kon groeien in principe het ‘goede’, Lampe richtte zijn beleid op het afbreken van vastgeroeste patronen. Hij wilde geen kunstenaars opleiden – dat zou immers niet kunnen, want ‘je bent het of je bent het niet’ – maar zijn leerlingen een attitude bijbrengen waaruit eventueel het kunstenaarschap geboren zou kunnen worden. Wanneer het kunstenaarschap níét ontstond, dan was het ook goed, want die nieuwe mentaliteit was voor iedereen en ook voor de hele samenleving van belang. Mentale sanering noemde hij het en hij gebruikte daarvoor stevige termen als ‘tot de grond afbreken’ en ‘opnieuw opbouwen’, termen uit de toenmalige psychologie en antipsychiatrie.

Lampe vond dat de Vrije Academie zich nog duidelijker moest afkeren van de artistiek-technische norm en sterker in de richting van de maatschappijkritiek moest bewegen. Meer psychiaters, sociologen en psychologen waren nodig die net als Lampe de stelling aanhingen dat de maatschappij een ‘bijzonder gevaarlijk gekkenhuis’ was. De psychiater Jan Foudraine, bekend van zijn boek *Wie is van hout* (1971), was de belangrijkste Nederlandse vertolker van die visie, de antipsychiatrie. Zijn stelling was dat psychiatrische patiënten slachtoffers zijn van de ‘vervreemding’ in de westerse samenleving. De man met de aktentas zag hij als abnormaler dan de schizofreen. Lampe omarmde deze visie en hij veronderstelde dat Psychopolis de deelnemers kon redden van de vervreemding.

Een groot deel van de nieuwe vakken stond in het teken van de mentaliteitsverandering, zoals *psychomotor*. Lampe gaf dit vak zelf. Het was bedoeld voor alle deelnemers. Hij riep via de intercom om dat het begon en iedereen die wilde meedoen, trok naar zijn lokaal. Hij draaide elektronische popmuziek en terwijl naakte meisjes (de modellen) zich in snelle ritmes door het atelier bewogen, werden de deelnemers geacht zich ‘krachtig’ van hun remmingen en vooroordelen te ontdoen (Marissing, 1969). Zonder op hun tekenbladen te kijken zetten ze gevoelsmatig de lijnen neer in vrije contouren (VPRO-documentaire *Psychopolis*).

Daarnaast kwam in vele varianten het onderdeel ‘experimenteel theater’ op het programma te staan, waarbij de vrije uiting van lichaam en woord centraal stond. Het doel was ook hier ‘losmaken van authenticiteit’ en remmingen opheffen. In het leerjaar 1970-71 waren zeker zes vakken gelieerd aan theater, zoals het vak *leerbewerking*, *theaterwerk* of het vak *mode*, *theaterwerk*, *boetiekideeën*. De theaterdocent ontving een opdracht van bijvoorbeeld een buurtcentrum zoals ‘maak iets over imperialisme’ en dan ging de groep met het thema aan het werk. Vrij associërend en improviserend ontstond een theaterstuk, waarbij liefst zoveel mogelijk afdelingen werden betrokken. Grensoverschrijding was de bedoeling. Lampe achtte het van groot belang dat de deelnemers van lokaal naar lokaal trokken en de grenzen van de disciplines overschreden (Voute, 1972), dat schilders theater gingen maken, beeldhouwers decors, filmers zich met het theater bemoeiden of

video's maakten van activiteiten van anderen, de musici apparaten bouwden. Kortom, alles moest op alles worden betrokken. Psychopolis bood op die manier de kans dat een leerling, binnengekomen als aspirant-fotograaf, schilder of filmer werd, of in plaats van schilder of beeldhouwer, zeefdrukker of theatermaker.

Samenwerken was nog altijd belangrijk en al was er nu geen Werkgroep meer, er werd veel in projecten samengewerkt. Iets nieuws was de *speakin*, de openbare bespreking van vervaardigde kunstwerken in de kantine. Beoordeling dus, al was het dan niet door docenten, maar door het collectief. Gaandeweg veranderden de *speak-ins* in bijeenkomsten die een hele dag konden duren, waarbij gediscussieerd werd over politiek, filosofie, literatuur, Dolle Mina, Vietnam, ontwapening, Israël en de Palestijnen. Geen enkel onderwerp was taboe.

De Cineworkshop kwam in een nieuwe fase met de aanstelling van Frans Zwartjes, die de workshop door zijn onorthodoxe aanpak binnen korte tijd een enorme impuls gaf (Zuilhof, 1990, 2007). De leerlingen konden zonder technische of theoretische achtergrond direct met de filmcamera aan de slag en leerden om te gaan met minimale middelen. Inventiviteit in het materiaal en de omgeving was het meest in het oog lopende vormgevingsprincipe. De leerlingen werkten met datgene wat voorhanden was, ook als het van mindere kwaliteit was. Bij toeval konden de mooiste beelden ontstaan. Een loszittend onderdeel in de camera dat onverwacht voor een trillend beeld zorgt bij een treffende scène: 'Een engeltje kijkt dan op je schouder mee.' De filmers maakten furor met hun experimentele films, die op festivals werden gedraaid en prijzen wonnen (Abrahams, 2004). Daarmee bereikte Zwartjes een invloedrijke positie bij Lampe, ook op beleidsterreinen (Voute, 1972). De Cineworkshop was voor Lampe het bewijs dat de ideologie gebaseerd op vrijheid werkte. Zwartjes kreeg steeds meer lesuren toebedeeld in diverse disciplines, was tevens bestuurslid en kreeg beter betaald dan de andere docenten.

De anti-materialistische houding en zuinigheid met materiaal waren typerend voor heel Psychopolis. Alle afdelingen moesten spaarzaam zijn. Er waren altijd tekorten, die vooral voelbaar waren in de kwaliteit van de materialen en gereedschappen. De leerlingen pasten hun werk aan aan de beschikbare middelen. Ze maakten hun werk eenvoudig kleiner als dat niet anders kon en gebruikten de kleuren die voorhanden waren. Zuinig aan doen met materiaal werd een tweede natuur en net als eerder werd juist de imperfectie gewaardeerd.

De Vrije Academie trad onder Lampe meer dan ooit naar buiten. Ook letterlijk, met kunst op straat, op scholen en in vormingscentra, met theaterprojecten en sociale opdrachten. Ze zette projecten op voor bejaarden en gehandicapten en werkte samen met buurt- en actiecomités. De deur werd wijd open gezet voor mensen met psychosociale problemen. De hele maatschappij kwam binnen bij Psychopolis en dat was precies wat Lampe nodig

vond om de samenleving te veranderen. Waar Livinus zijn onderwijstaak had gezien als bijdrage aan het maatschappelijk leven, zette Lampe zich daarentegen juist af tegen diezelfde maatschappij. Hij was eerder een activist. Hij vond dat creatieve mensen zich beter konden terugtrekken uit de vervreemdende, technocratische maatschappij en als lichtend voorbeeld een eigen 'staatje' oprichten om van daaruit de harde buitenwereld aan te pakken. Hij zag Psychopolis als een proeftuin, een veilige 'geborgene gemeenschap', waar de deelnemers zich konden voorbereiden op het echte leven. In die proeftuin konden de deelnemers zich overigens alles permitteren in naam van de vrijheid. Dat ging dan geregeld ten koste van de docenten, die moesten accepteren dat leerlingen binnenvielen en vertrokken op de momenten dat het hèn uitkwam. Lampe koos altijd de kant van de leerling, nooit van de docent. Klachten deed hij af met een beroep op de mentaliteitsverandering die nog tot stand moest komen. Docenten moesten begrijpen dat de academie zich in een groeiproces bevond.

In de loop der jaren kwamen er steeds bijzondere vakken bij, zoals *clean art* (werken met kunststoffen), sonopracticum, monumentale kunst, edelsmeden en lassen. Maar er bleef ook veel bij het oude, vooral omdat de vele amateurs, waarvan sommige al decennia aan de Vrije Academie werkten, daar behoefte aan hadden. Lampe vond het niet nodig om deze mensen, die immers geld in het laatje brachten, voor het hoofd te stoten. Het kunstenaarschap, karakter en temperament van de leraren maakte het verschil van les tot les. Vele leraren golden als echte 'grote leermeesters'. Velen bleven lange tijd verbonden aan de Vrije Academie en zorgden zo voor een constante kwaliteit. Geen van deze mensen legden de leerling iets op, maar ze probeerden wel de eigen stijl van de leerling te bewaken. Toch was het de meeste leerlingen wel duidelijk dat er wel degelijk een norm was: het werk moest òf psychologische diepte òf een politiek-maatschappelijke stellingname vertegenwoordigen.

Halverwege de jaren zeventig braken de jaren van bezinning aan. De docenten kregen ineens genoeg van het gepsychologiseer en ze wisten Lampe te overtuigen. Kunst moest weer centraal komen te staan. Nu was Psychopolis geen labyrint meer, maar een laboratorium; niet zoeken, maar onderzoeken werd het nieuwe doel. Directie en begeleiders bogen zich over het begrip 'kwaliteit'. Ter voorbereiding op gesprekken daarover kopieerde Lampe als leidraad citaten uit het cultboek *Zen en de kunst van het motoronderhoud* (Pirsig, 1976). Kwaliteit bleek wel degelijk iets te zijn dat te ontwikkelen was, iets dat verder ging dan een resultaat op grond van intuïtie en handigheid of talent. Daarom introduceerde Lampe aparte vakken waarin die kwaliteit onomwonden werd nagestreefd, zoals de theoretische cursus Analyse Vormgeving in vele varianten en de *specials*: lessen voor gevorderden, waaraan de deelnemer alleen mee kon doen na goedkeuring van de begeleider. De technische vaardigheid van realistisch schilderen werd in ere hersteld en aan vrije expressie werd minder tijd besteed.

Het Rijk had intussen steeds meer moeite gekregen met de status van de academie. In 1975 besliste de overheid, op straffe van beëindiging van subsidie, dat het instituut geen vakopleiding was en geen beroepskunstenaars mocht opleiden. De Vrije Academie was officieel een werkplaats en moest alles vermijden wat maar op onderwijs leek. Maar aan zulke wettelijk opgelegde beperkingen had George Lampe weinig boodschap. Hij zette zijn laagdrempelig opleidingsinstituut gewoon voort, zelfs met meer nadruk op kwaliteit, structuur en discipline, met theoretische cursussen en met een normatief onderscheid tussen beginners en gevorderden. Dat was in strijd met zijn eerdere egalitaire kunstprincipes en ook in strijd met de eerste ideologische uitgangspunten van Livinus.

Lampe overleed vrij plotseling in 1982. Het instituut telde op dat moment 2060 deelnemers met vijftig begeleiders en even zoveel ondersteunende personeelsleden. Twaalf kunstdisciplines werden bestreken. Wettelijk was Psychopolis geen onderwijsinstituut, maar in de praktijk wel.

Epiloog

De beleidsomslag volgde enkele jaren na het overlijden van George Lampe. Zijn opvolgers zetten de discussies over kwaliteit in het kunstonderwijs voort. Ondertussen bouwde het Rijk de subsidie volledig af, zodat de academie afhankelijk werd van slechts één subsidiënt: de gemeente Den Haag. De vraag die steeds meer ging spelen was of de Vrije Academie een breed, laagdrempelig instituut moest blijven of juist een kwalitatief hoogstaand en veel kleiner instituut moest worden. Voor deze tweede optie werd gekozen. Amateurs waren nog welkom, mits zij professionaliteit nastreefden. Het werk van de deelnemers werd nu niet alleen bij toelating beoordeeld, maar ook jaarlijks geëvalueerd. Er golden dus kwaliteitsnormen en net als aan andere kunstopleidingen bepaalde een jaarlijks wisselende ballotagecommissie deze normen. Zo ging de Vrije Academie meer en meer op een gewone kunstacademie lijken.

Het kunstlaboratorium zonder drempels, met zijn niet-normatieve ideologie, met de brede ontwikkeling van personen en met een maatschappelijke meerwaarde als doel, ging in 1989 op de helling. Dat jaar verhuisde de academie naar Paviljoensgracht 20. In het nieuwe millennium ontstond onder de naam 'Gemak' samenwerking tussen het Haags Gemeentemuseum en de Vrije Academie, in de vorm van tentoonstellingen en debatten. In 2012 beschouwde de gemeente vrij abrupt de gehele onderwijsfunctie niet meer subsidiabel; alleen het onderdeel Gemak wilde zij nog ondersteunen. Gemiddeld één maal per maand organiseerde de academie toen nog exposities en debatten met maatschappelijke en politieke thema's, tot 4 december 2015, toen directeur Marie Jeanne de Rooij de laatste, eendaagse tentoonstelling opende. Nogal onverwacht was toen ook de subsidie voor Gemak in zijn geheel ingetrokken. Dat betekende het einde van het bijna zeventigjarige instituut. Vermoedelijk

zag de gemeente geen reden om een instituut te ondersteunen dat zich nauwelijks nog onderscheidde van andere. Alle andere Nederlandse kunstacademies boden inmiddels ook het individualistische, subjectief gericht kunstonderwijs aan. De wereld was veranderd, de vrijheid was algemener geworden en individuele ontplooiing niet meer voorbehouden aan een elite. Het sterk politiek-ideologisch getinte onderwijs had zijn populariteit verloren.

Conclusies

Livinus en Lampe geloofden beiden dat kunst niet valt aan te leren, maar dat alle voorwaarden voor kunstenaarschap in essentie binnen een mens aanwezig zijn. Het open en vrije leraar-leerlingsysteem van de Vrije Academie was afgeleid van de Parijse *académie libre*, maar daar kwam een aantal factoren bij. In de eerste plaats de morele vorming, waardoor de kunstopleiding aan een betere maatschappij zou bijdragen. In de tweede plaats de vrijheid van kunstopvatting en het belang van het experiment. Ten derde de democratisering van het kunstonderwijs, waardoor toegang gewaarborgd was voor iedereen en toetsing achterwege bleef. Dat overheden subsidie gingen verlenen aan deze vorm van kunstonderwijs was een vierde factor.

Morele vorming

Morele vorming als voorwaarde voor een evenwichtige samenleving stond vanaf 1933 hoog op de agenda. Solidariteit en authenticiteit waren voor Livinus de maatstaven voor het 'goede', tegenover het 'hogere' van voor de oorlog. In de jaren zeventig liep de persoonlijke ontplooiing van leerlingen uit op verregaande individualisering. Niet het solidariteitsbeginsel, maar zelfrealisatie werd het doel op de Vrije Academie, desnoods ten koste van de ander, meestal de docent. Zeker is dat oud-leerlingen waarden als respect voor anderen, afkeer van materialisme, saamhorigheidsgevoel, betrokkenheid en zuinigheid met materiaal herkenden als iets dat typerend was voor de Vrije Academie. Die idealen werden vooral waargemaakt door de vele goede kunstenaars-docenten die de directeuren aantrokken. Zij fungeerden als rolmodellen, zowel door hun wijze van lesgeven als door hun levenshouding. Zelfstandigheid en het ontwikkelen van een vrije geest waren in interviews met oud-leerlingen de meest genoemde waarden. Daar staat tegenover dat oud-leerlingen aspecten als maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef, een sociale attitude en solidariteit niet opvatten als wezenlijk onderdeel van het kunstonderwijs. Zij zagen de vriendschappen en het groepsgevoel eerder als een eigen verdienste dan als resultaat van de bemoeienis van de directie.

Vrijheid van kunstopvatting en het belang van experiment

Experimenteren was noodzakelijk voor persoonlijke groei en daarom kon er geen vastgelegde kunstopvatting zijn. Zowel Livinus als Lampe zagen

zichzelf als anti-dogmatisch. Desalniettemin waren er ongeschreven normen. Nagestreefde doelen zoals 'het goede', gevoelsgetrouwheid, authenticiteit, persoonlijkheid, individualiteit en mentaliteit zijn categorieën die nauwelijks te definiëren zijn. Op grond van deze maatstaven werden echter wel de kunstzinnige resultaten beoordeeld; ze vormden de nieuwe norm. Daar konden gratis lessen, assistentschappen, exposities en leraarsbanen van afhangen. Omdat een onbelemmerde registratie van de persoonlijkheid op doek of papier feitelijk onmogelijk is, gold vooral de eigen overtuiging dat die registratie gelukt was, als bepalend. Met andere woorden: de kunstenaar moest er zelf in geloven en met overtuiging zijn vermeende authenticiteit kunnen overbrengen. De mate van bevologenheid en van verbaal vermogen speelden een grote rol bij het succes.

Onderdeel van de experimentele werkwijze was dat de leerling gemakkelijk van discipline of leraar kon veranderen. De Vrije Academie bevorderde die mogelijkheid bewust. Hierdoor kwamen deelnemers sneller in het passende domein terecht. Ze werden al bij binnenkomst geconfronteerd met nieuwe specialismen als fotografie, film, geluid, illustratie, mode of lassen en konden daarmee direct aan het werk. De experimentele werkwijze vroeg om een grote mate van zelfstandigheid. De rol van toeval en serendipiteit was vanzelfsprekend groter dan bij meer sturend onderwijs. Door experimenterend, zelfontdekkend leren kwamen onverwachte en boeiende resultaten tot stand. Het meest duidelijk was dat te zien aan de resultaten van de Cineworkshop. Dat de Vrije Academie het klimaat verschaftte waarin deelnemers in vrijheid konden experimenteren gold als een groot goed.

Democratisering van kunstonderwijs

Vanaf 1933 bestond in Den Haag de laagdrempelige kunstopleiding, waar talentvolle kunstenaars in spe die de officiële opleiding niet konden of mochten volgen, werden ondersteund. Dat betekent dat de resultaten van een periode van ruim 55 jaar zijn te analyseren. Immers, tot 1989 heeft de Vrije Academie als laagdrempelige opleiding bestaan. Veel leerlingen zijn kunstenaars geworden, een klein deel landelijk en een groot deel vooral Haags. De organisatie voor actieve, Haagse beroepskunstenaars, Stroom, telt onder zijn negenhonderd leden een significant deel kunstenaars met een Vrije Academie-achtergrond. In 1999 was ongeveer de helft van de ingeschreven Haagse kunstenaars oud-deelnemer van de Vrije Academie (Buys, 1999). De conclusie is gerechtvaardigd dat de Vrije Academie tussen 1947 en 2012 een groot aantal serieuze kunstenaars afleverde. Eenmaal opgenomen in het Haagse kunstleven speelt de onderwijsachtergrond geen rol van betekenis. Dat betekent dat de opleiding aan de Vrije Academie als beroepsopleiding waardevol was, net als die van de Koninklijke Academie. Uit de casus van de Vrije Academie valt af te leiden dat vooropleiding als toetsinstrument geen graadmeter is voor kunstenaarschap. De Vrije Academie leverde tot 1989 beroepskunstenaars af, zonder dat er ook maar iets getoetst werd.

Het instituut liet zien dat het niet nodig is om kunstwerken officieel te beoordelen.

De beoordeling van artistieke prestaties is een precare zaak, waarover het laatste woord niet is gezegd. Het plaatst de kunstdocenten voor een didactisch dilemma, doordat zij eisen van normering en schijnbare objectiviteit moeten combineren met ultieme vrijheid als kunstopvatting. Zulke zaken zijn per definitie moeilijk te verenigen. Docenten moeten kunstwerken beoordelen die niet aan vaste normen kunnen voldoen. Uit de literatuur en uit de vraaggesprekken met oud-leerlingen blijkt dat studenten het liefst technische vaardigheden aanleren. Alles wat verder van belang is om een werk tot een kunstwerk te maken, ontwikkelen ze zelf. Technische vaardigheden zijn wel te toetsen. Daarnaast hebben vrije academies met goede kunstenaars als docenten en zonder toetsing bestaansrecht. Vrije individuele ontplooiing is onlosmakelijk verbonden met de notie van ontoetsbaarheid. Zonder eindnormen zijn geen toetscriteria vast te stellen. Wanneer we niet weten wat hedendaagse kunst moet zijn (en dat weten we per definitie niet), kunnen we geen toelatingscriteria en geen exameneisen voor kunstenaars opstellen.

Subsidie

Subsidiënten kregen al spoedig invloed op de inhoud van het kunstonderwijs en deden afbreuk aan het oorspronkelijke gedachtegoed. Er ontstond onduidelijkheid over de status van de academie. Het instituut moest zich verdedigen tegen het verwijt òf een beroepsopleiding òf eerder een creativiteitscentrum voor amateurs te zijn. Dat de Vrije Academie principieel een kunstopleiding was zonder drempels, erkenden de subsidiënten in feite niet.

Tot besluit

Al met al valt te concluderen dat de vrijheid op de Vrije Academie niet zo groot was als gedacht, maar dat het klimaat wel alle mogelijkheden bood tot experimenteren, waardoor een grote keuzevrijheid in vakken tot stand kwam. De grote toegankelijkheid van de Vrije Academie – waaraan het niet-toetsen inherent is – was het meest onderscheidende en belangrijkste kenmerk.

Nog altijd worden typen van (kunst)onderwijs bepleit waarin aandacht is voor moraliteit en humanitaire opvoeding, al gaan die vormen tegenwoordig niet uit van individuele mentaliteitsverandering, maar meer om het stimuleren en ontwikkelen van verbeeldingskracht. Creativiteit is nodig om steeds opnieuw vergezichten te creëren; het verlangen naar een betere wereld is van alle tijden. Verbeeldingskracht helpt ook om inleving in anderen mogelijk te maken, waardoor empathie en kritisch vermogen kan ontstaan. Met empathie vallen morele oordelen en democratische beslissingen beter te funderen, een reden om kunstonderwijs breed en verstrekkend te integreren in alle vormen van educatie.

Het kunstonderwijs aan de Vrije Academie paste tot 1982 in deze trend. De opleiding, met zijn vele amateurs, was niet alleen gericht op de economische praktijk van de culturele ondernemer, maar op het veel bredere, humanistische belang van harmonie en evenwicht in de samenleving. Zo leverde de academie een bijdrage aan een democratische geest. Zeker is dat door het instituut duizenden mensen extra toegelaten zijn tot kunstonderwijs. Zij hebben hun creativiteit kunnen ontwikkelen en de Vrije Academie-idealen verder kunnen toepassen in onderwijs, opvoeding, in tal van andere functies en als kunstenaars. Dat het kunstonderwijs op die manier een maatschappelijke meerwaarde had, is evident.

Saskia Gras is docent kunstgeschiedenis en freelance publicist/tentoonstellingsmaker/curator. Ze promoveerde in oktober 2017 op haar onderzoek naar de Vrije Academie.
E saskiagrass@hccnet.nl

Literatuur

- Abrahams, A. (red.) (2004). *mm2 – Experimentele film in Nederland vanaf 1960*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding: de Nederlandse beweging voor beeldende expressie*. Amersfoort: Academische Uitgeverij Amersfoort.
- Bax, M. (2006). *Het web der schepping, theosofie en kunst in Nederland. Van Lauweriks tot Mondriaan*. Amsterdam: SUN Uitgeverij.
- Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*. Leiden: Leiden University Press.
- Boschloo, A. W. A. (red.) (1989). *Academies of Art between Renaissance and Romanticism*. Den Haag: SDU.
- Brongers, D. (1999). 'Zaken zijn zaken'. Het veilinghuis Van Marle & Bignell en het ondernemerschap van Charles John Robert Bignell (19 februari 1890-7 maart 1957). In *Jaarboek Geschiedkundige Vereniging Die Haghe* (pp. 102-119).
- Brugmans, H. (1991). Het Personalisme leeft voort. *De Gids*, 154(8), 607-614.
- Bundt, L. van de (1947). Typoscript.
- Bundt, L. van de (1950). *Overzicht en Uitzicht*. Typoscript.
- Buys, L. A. A. (1999). *Het programma van de Vrije Academie Den Haag. Een evaluatie en een behoeftenonderzoek onder Haagse beroepsbeeldende kunstenaars en de deelnemers van de Vrije Academie*. Nijmegen.
- Charvier, A. (2003). *L'Académie Ranson, creuset des individualités artistiques, 1919-1955*. Mémoire, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, Paris 2003.
- Charvier, A. (2004a, 16 janvier). L'Académie Ranson dans le Paris artistique de l'entre-deux-guerres. *La Gazette de l'Hôtel Drouot*, 116-117.
- Charvier, A. (2004b, 12 mars). L'Académie Ranson à la croisée des chemins. *La Gazette de l'Hôtel Drouot*, 248-249.
- Dercon, C. (1981). Livinus 1909-1979. Er is zo ontzaglijk veel mogelijk. In *Jaarboek Geschiedkundige Vereniging Die Haghe* (pp. 169-173).
- Doorn, M. van (2002). *Het leven gaat er een lichten gang. Den Haag in de jaren 1919-1940*. Zwolle: WBOOKS.
- Dulken, H. van (1985). De cultuurpolitieke opvattingen van prof. Dr. G. van der Leeuw (1890-1950). In A. Hoogenboom (red), *Kunst en Beleid in Nederland* (pp. 81-162). Amsterdam: Boekmanstichting.
- Duynstee, F. J. F. M. & Bosmans, J. (1977). *Parlementaire geschiedenis van Nederland na 1945, deel 1. Het kabinet-Schermerhorn-Drees (1945-1946)*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum.
- Foudraïne, J. (1971). *Wie is van hout. Een gang door de psychiatrie*. Amsterdam: Ambo/Anthos B.V.
- Goldstein, C. (1996). *Teaching Art. Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunst-educatie: een stand van zaken. *Cultuur + Educatie*, 31(11), 27-28.
- Haanstra, F. & Schönau, D. (2007). Evaluation Research in Visual Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of research in Arts Education* (pp. 427-443). New York: Springer Verlag.

Hertmans, S. (2012). Teaching Art and The Essence. In P. Gielen & P. de Bruyne (Eds.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynism* (pp. 131-144). Amsterdam: Valiz.

Lampe, G. (1965, 30 oktober). Cobra en Nieuw Babylon, de geniale utopieën van Constant. *Vrij Nederland*.

Lampe, G. (1971). Mentaliteit veranderen voor een betere samenleving, 's-Gravenhage, 2, februari 1971.

Maingon, C. (2010). *Montparnasse années 30. Éclosions à l'Académie Ranson: Bissière, Le Moal, Manessier, Etienne-Martin, Stahly & les autres*. Snoeck.

Marissing, L. van (1969, 4 januari). George Lampe. Kunstenaars zijn niet veel méér dan klonten in de pap. *De Volkskrant*.

Martis, A. (1990). *Voor de kunst en voor de nijverheid. Het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity, a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press.

Penn-Kuyper, M. (1972). *Verslag van een stage*. Leiden.

Pirsig, R. M. (1976). *Zen en de kunst van het motoronderhoud*. Amsterdam: Prometheus.

Read, H. (1958). *Education through Art*. London: Faber and Faber.

Redeker, H. (1950). *De dagen der artistieke vertwijfeling, een essay over de crisis van het kunstenaarschap*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Rheeden, H. van (1984). 'Nieuw Inzicht', een vooruitstrevend tijdschrift voor het tekenonderwijs 1936-1940. In M. Adang (red.), *Met eigen ogen. Opstellen aangeboden door leerlingen en medewerkers aan Hans L. C. Jaffé*. Amsterdam: Meulenhoff.

Rheeden, H. van (1988). *Om de vorm: een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.

Staay, A. van der (2009). *Trage Vertellingen (2)*. Leiden.

Stamps, L. (2016). Constants New Babylon. Pushing the Zeitgeist to its limits. In L. Stamps et al. *Constant. New Babylon. Aan ons de vrijheid* (pp. 12-27). Den Haag: Hannibal.

Taken, B. & Boomgaard, J. (2012). Between Romantic Isolation and Avant-Gardist Adaptation. In P. Gielen & P. de Bruyne (Eds.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynism* (pp. 87-99). Amsterdam: Valiz.

Voute, P. (1972). *Psychopolis, de Vrije Academie voor Beeldende Kunst en haar plaats naast het officieel erkende kunstonderwijs*.

VPRO. (1970). *Psychopolis. Beeldende kunst*. www.youtube.com/watch?v=WiLK5erPgc, geraadpleegd 10 augustus 2018.

Zuilhof, G. (1990). Frans Zwartjes en de Haagse School. In *10e Nederlandse Filmdagen*. Utrecht: Stichting Nederlandse Filmdagen.

Zuilhof, G. (2007). Frans Zwartjes als leraar. De tovenaer en zijn leerlingen. *Frans Zwartjes. The Great Cinema Magician*. [Tekstboekje in dvd-box]. Amsterdam: Nederlands Filmmuseum.

Kleur en ruimte: relevant onderzoek naar beeldende competenties voor leerplannen

Folkert Haanstra

Leerplannen voor beeldende vorming zijn vaak te globaal en bieden leerkrachten te weinig handvatten voor de lespraktijk. Op basis van twee onderzoeken naar ruimte en kleurgebruik doet Folkert Haanstra aanbevelingen voor hoe dit beter zou kunnen.

Op 24 oktober 2017, 'des ochtends te 10.30 uur' promoveerde Katrin Zapp aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek naar het kleurgebruik van kinderen van 10 tot en met 12 jaar. Haar dissertatie zal nauwelijks Nederlandse lezers trekken: deze is in het Duits geschreven en het thema lijkt nogal traditioneel in een tijd waarin creativiteit en andere 21e-eeuwse vaardigheden het cultuuronderwijs bezig houden. Maar het onderzoek is vanuit een actueel perspectief gedaan, met als doel bij te dragen aan empirisch onderbouwde, competentiegerichte leerplannen voor de beeldende vakken. Eenzelfde doel had een eerder (eveneens Duitstalig) onderzoek naar de ruimtesuggestie in tekeningen van 10- tot 13-jarigen (Glaser-Henzer, Diehl, Diehl Ott, & Peez, 2012). Beide onderzoeken komen tot vergelijkbare conclusies en aanbevelingen en ik wil nagaan of deze ook relevant zijn voor leerplannen in het Nederlandse beeldende onderwijs.

Er is hier geen gebrek aan leerplannen. In de afgelopen jaren zijn in het kader van Cultuureducatie met Kwaliteit op regionaal niveau doorlopende leerlijnen ontwikkeld voor de verschillende kunstdisciplines en op landelijk niveau heeft SLO een leerplankader kunstzinnige oriëntatie ontworpen, met leerlijnen van de 'kunstzinnige vakdisciplines', waaronder beeldend. En in 2019 komen de resultaten van Curriculum.nu, de landelijke curriculumherziening voor primair en voortgezet onderwijs. Ook voor het leergebied Kunst en Cultuur zal dan duidelijk worden wat leerlingen moeten kennen en kunnen en wat er uiteindelijk tot het onderwijscurriculum zou moeten behoren. (<https://curriculum.nu/waarom/>)

Uitgangspunt van al deze leerplannen is dat ze de kwaliteit van het onderwijs, in dit geval van de beeldende vakken, beter verzekeren. Het is echter de vraag in welke mate ze voor kwaliteit(sverbetering) zorgen, zeker als de plannen veel vrijheid aan de leerkrachten laten. Of een leerplan zoals bedoeld ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd en tot gewenste leerresultaten leidt, is afhankelijk van veel factoren, zoals draagvlak en mate van verplichting (Haanstra, 2018), kennis en vaardigheden van leerkrachten en de beschikbare tijd binnen het totale curriculum.

Ik bespreek eerst kort de twee Duitstalige onderzoeken over kleur en ruimtesuggestie en leg daarna een relatie met de leerplanontwikkeling in Nederland voor de beeldende vakken. Tot slot beschrijf ik op welke manier leerplannen meer kans maken gerealiseerd te worden.

Kleur

Zapp (2017) constateert dat empirische studies naar beeldende producten van kinderen vooral zijn gericht op de grafische aspecten ervan en slechts marginaal het kleurgebruik beschrijven. Als gevolg hiervan is de kennis daarover beperkt en worden traditionele ontwikkelingsmodellen voor

kleurgebruik nog veel gehanteerd. Deze modellen beschrijven de ontwikkeling van kleurgebruik in hiërarchische stadia, van subjectief en decoratief, via objectkleuren (lucht is blauw, gras is groen) en expressiekleuren naar wat in het Duits *Erscheinungsfarben* heet: realistische kleuren waarbij lichtval, afstand, structuur en dergelijke een rol spelen. In de meeste modellen is realistisch kleurgebruik het ontwikkelingsdoel.

Zapp laat zien dat deze ontwikkelingslogica maar zeer ten dele de praktijk weergeeft. Haar hoofdvraag is: welke competenties in de productieve en reflectieve omgang met kleur laten kinderen van 10 tot en met 12 jaar zien? Ze heeft dertig kinderen verschillende kleuro opdrachten gegeven, variërend van strikte opdrachten waarbij kinderen gegeven kleuren zo precies mogelijk moesten naschilderen tot meer vrije opdrachten met verf op basis van observatie en fantasie. Verder liet ze de kinderen met open vragen reflecteren op hun eigen werkstukken en die van andere leerlingen. De opdrachten werden op school uitgevoerd, in een reguliere klassensituatie. Alle beeldende producten zijn minutieus geanalyseerd op kleurkenmerken (zoals aantal kleuren, kleursoort, verzadiging, grijswaarde) en op manier van aanbrengen van kleur (aantal lagen, dekkend of transparant, penseelstreek en dergelijke).

Uit de analyses komt een grote variëteit in het kleurgebruik naar voren, met verschillen tussen leerlingen, maar ook binnen één leerling tussen verschillende opdrachten. Om greep te krijgen op die verschillen construeert Zapp drie manieren van kleurweergave:

- waarnemingsgeoriënteerd/gedifferentieerd
De kenmerken hiervan zijn verftoepassing en complex, gevarieerd kleurgebruik.
- individualistisch/gedifferentieerd
De kleuren en verftoepassing worden gekenmerkt door de eigen voorkeuren, interesses en bedoelingen.
- stereotiep/simplificerend
De kenmerken zijn vereenvoudiging en schematisering in kleuren en verftoepassing.

Er zijn wel enkele algemene tendensen, zoals vaker een gedifferentieerd kleurgebruik bij observatieopdrachten en vaker simplificerend kleurgebruik bij fantasieopdrachten. Maar slechts weinig kinderen laten bij alle opdrachten dezelfde manier van kleurgebruik zien. Uit de antwoorden van leerlingen blijkt dat de manier van kleurgebruik sterk afhangt van hoe een leerling een gegeven opdracht interpreteert en van de reflectie tijdens het oplossingsproces. Zapp onderscheidt op basis van kenmerken van het product en het werkproces een basaal en een ontwikkeld competentieniveau. Ze beschouwt het beschikken over en het bewust toepassen van verschillende strategieën als kenmerkend voor een meer ontwikkelde beeldende competentie.

Ruimtesuggestie

Edith Glaser-Henzer en haar collega's kozen ruimtesuggestie als onderzoeksthema, omdat ze ruimtelijke competenties van groot belang achten voor zowel waarneming als beeldende productie. Veel meer dan bij kleurgebruik bestaat er literatuur over de ontwikkelingsstadia in de grafische weergave van ruimte. Maar het meeste onderzoek is gebaseerd op voor kinderen ongebruikelijke tekenopdrachten, zoals het tekenen van geometrische figuren (o.a. Willats, 1997) en de vraag is hoe generaliseerbaar de resultaten zijn (Jolley, 2010, p. 28).

De Zwitserse onderzoekers kozen voor het volgen van leerlingen in hun schoolsituatie en gaven opdrachten die pasten in het gangbare beeldende onderwijs. Ze analyseerden de eindproducten, maakten video-opnames van het tekenproces en hielden gesprekken met de leerlingen over hun werk. In de eerste analyse van de producten gingen ze uit van in de literatuur onderscheiden niveaus van uitsluitend tweedimensionale weergave, via tussenstadia waarin een derde dimensie wordt gesuggereerd tot het hoogste niveau: het gebruik van lijnperspectief met een verdwijnpunt. In veel gevallen bleken de stadia niet in pure vorm voor te komen, maar lieten de tekeningen allerlei complexe mengvormen zien, ook binnen opdrachten van één leerling. In een tweede analyse gingen de onderzoekers uit van de tekenprocessen en de uitspraken van de leerlingen. Ze komen tot een aantal procesgerelateerde competenties ('Verarbeitungskompetenzen'), zoals het verwerken van een opdracht of het zich zelf stellen van een opdracht, het ervaren van discrepanties tussen wat de leerling in het begin voor ogen had en tussentijdse resultaten, de inzet van verbeelding en fantasie, en het esthetisch beoordelen van tussentijdse resultaten.

De onderzoekers concluderen dat er geen eenduidige, opeenvolgende stadia van ruimtesuggestie zijn. Tekeningen vervullen verschillende functies en leerlingen hebben verschillende intenties. Ze beschikken over meer manieren van ruimtesuggestie die ze inzetten en combineren om hun doel te bereiken. Onderzoek naar tekenontwikkeling zou dan ook niet alleen naar de eindproducten moet kijken, zoals in het verleden vaak is gebeurd, maar zou ook de intenties en werkprocessen van de makers moeten bestuderen.

Overeenkomstige conclusies

In beide onderzoeken is de conclusie dat een vaste ontwikkeling in hiërarchische stadia met een bepaald eindstadium (de 'realistische' weergave van kleur en ruimte) een onbevredigende theoretische constructie is. Je kunt wel bepaalde stadia onderscheiden, maar er bestaan in de onderzochte leeftijdsgroep vooral mengvormen van stadia, ook bij dezelfde leerling over verschillende opdrachten en soms zelfs binnen één opdracht. Deze kritiek is niet nieuw. In het verleden zijn al meer theoretische concepten geformuleerd die aangeven dat een kind leert te beschikken over verschillende soorten

beeldende uitingen met verschillende functies. Wolf en Perry (1988) noemen dat 'tekensystemen' en Kindler en Darras (1998) spreken van 'beeldende repertoires'. Ook de conclusie dat het eindpunt van tekenontwikkelig niet het streven naar de realistische weergave van de waargenomen werkelijkheid hoeft te zijn, is eerder getrokken door bijvoorbeeld Duncum (2000). Hij heeft het over de grafische ontwikkeling via meervoudige paden, met meervoudige eindbestemmingen.

Nieuw in beide onderzoeken is hun 'ecologische validiteit' voor het onderwijs. De gegevens zijn niet verzameld in laboratoriumsituaties, maar in schoolsituaties en gedurende langere tijd. Ze geven een zeer gedetailleerd beeld van de beeldende producten en processen van leerlingen in een bepaalde leeftijdscategorie en op twee specifieke gebieden. Dat gedetailleerde beeld is ook letterlijk op te vatten, want de publicaties bevatten veel afbeeldingen van leerlingproducten, die de differentiaties in competenties goed illustreren. Het is deze onderzoekers niet zozeer om verdere theorievorming te doen, maar om het leveren van een bijdrage leveren aan onderwijsverbetering. Ze vinden de bestaande leerplannen te veel gebaseerd op traditionele ontwikkelingsmodellen en te weinig op actuele empirische gegevens. Ze concluderen dat hun resultaten bruikbaar zijn voor een betere onderbouwing van competentiegerichte leerplannen en competentieniveaus. Glaser-Henzer en haar collega's (2012) denken ook dat 'die sehr anschaulichen Fallstudien' (p. 143) uit hun onderzoek goed zijn te gebruiken in het onderwijs aan docenten in opleiding.

Nederlandse leerplannen over kleur en ruimtesuggestie

Voor ik in ga op de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten laat ik eerst zien hoe Nederlandse leerplannen omgaan met kleurgebruik en ruimtesuggestie voor, voor zover mogelijk, 10- tot en met 12-jarigen. Wat volgt is een wat droge opsomming, maar voor mijn betoog is het nodig om goed inzicht te hebben in wat deze leerplannen over beide competenties melden. Ik beperk me tot publicaties over beeldende vakken van VONKC, Mokka, SKVR, SLO en Lindenberg. Ze betreffen een leerplan, een raamleerplan, een leerplankader en leerlijnen. Het verschil daartussen is niet zo duidelijk, maar in het algemeen gaat het om globale plannen, waarvan de concretisering aan de school en leerkracht wordt overgelaten.

Het leerplan voor beeldende kunst en vormgeving van VONKC (2012) formuleert de beeldende competenties waarover een veertienjarige zou moeten beschikken na beëindiging van het funderende onderwijstraject. De omschrijvingen van de gewenste competenties gaan niet specifiek in op ruimtesuggestie en kleurgebruik. Wel worden kenmerken van vier ontwikkelingsfasen onderscheiden (3-6 jaar, 6-9 jaar, 9-12 jaar, 12-14 jaar) met daarbij passende leeractiviteiten. Bij de fase 6-9 jaar staat verandering in de

manier van weergeven van ruimtelijke relaties genoemd en het ontdekken van mogelijkheden om te spelen met vorm en kleur. Taak van het onderwijs is om aandacht te besteden aan kleur: 'expressieve kleuren, contrast/nuance, camouflage, kleurfamilies' (p. 32).

Het *Raamleerplan beeldend onderwijs* van Mocca (2014) onderscheidt algemene beeldende competenties (receptief, onderzoekend, creërend, reflectief en presenterend) met bijbehorende leerdoelen voor vier leeftijdsgroepen van het basisonderwijs: groep 1 en 2, 3 en 4, 5 en 6, en 7 en 8. Voor kleurgebruik en ruimtesuggestie wordt bij 'creërend vermogen' vanaf groep 3 volstaan met steeds dezelfde formulering: 'De leerling kan beelddaspecten (ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie) toepassen' (pp. 13-15).

De leerlijnen cultuureducatie van SKVR (2013) onderscheiden drie culturele competenties: creërend vermogen, presenteren en sociale competentie. Er worden dezelfde vier leeftijdsgroepen onderscheiden als bij Mocca. Bij de leerlijn beeldend worden onder 'creërend vermogen' steeds enkele specifieke kenmerken van kleurgebruik en ruimtesuggestie genoemd. Voor groep 7 en 8 zijn dat: 'De leerling begrijpt de kleurencirkel en kan deze toepassen in het mengen van kleuren. De leerling kan diepte weergeven in zijn werk. De leerling kan perspectief toepassen in zijn composities. De leerling kan lijn-, kleur-, textuur- en vormcontrast toepassen in zijn werk.' (p. 112).

Het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* van SLO (2014) omvat onder meer leerlijnen voor de verschillende kunstdisciplines. De leerlijn beeldend beschrijft competenties voor dezelfde vier leeftijdsgroepen als Mocca en SKVR. De competenties zijn onderverdeeld in fasen van het creatief proces: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. Bij groep 7/8 staat bij onderzoeken onder meer: 'De leerling kan experimenteren met de samenhang tussen onderwerp, beelddaspecten en materialen en technieken en verschillende mogelijkheden uitproberen'. Als je doorklikt kom je bij lessuggesties op dit gebied, ontleend aan een eerdere SLO-uitgave, *TULE* (2009). Voor groep 5 tot en met 8 staan er onder meer lessuggesties voor 'ruimtesuggestie op het platte vlak' en kleur. Bij ruimtesuggestie zijn dat:

- 'overlapping van objecten en figuren
- de plaats van objecten in het grondvlak
- grootteverschil van figuren en objecten (vooraan groot, achteraan klein)
- standpunt en horizon
- vervagen van kleur, contour en textuur'.

En bij kleur:

- 'relatie tussen kleur en licht
- signaal- en camouflagekleuren
- kleurfamilies
- betekenis van kleuren (symboliek, signaal)
- systematiek (kleurencirkel)
- kleur en sfeer' (<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-L54a.html>)

Lindenberg (2011) ten slotte publiceerde de *Doorlopende leerlijn kunst- en cultuureducatie voor het primair onderwijs*. Ook hier zijn weer dezelfde vier leeftijdsgroepen basisonderwijs en verder een verdeling van culturele competenties over vier domeinen: beleven (receptief vermogen), produceren (onderzoekend vermogen en creërend vermogen), presenteren (vermogen zich te presenteren) en reflecteren (reflectief vermogen). Daarnaast worden twee algemene competenties onderscheiden: vermogen tot samenwerking en tot zelfstandig werken. In de leerlijn beeldend vinden we bij groep 7/8 in het domein produceren vakspecifieke doelen en lessuggesties voor vlak en kleur. De doelen voor vlakgebruik zijn: 'Leerlingen kunnen plaats en grootte van figuren en objecten in het grondvlak bepalen.' Bijbehorende lessuggesties: 'Leerlingen gebruiken driedimensionale technieken om plaats, grootte en diepte te geven aan een beeld. Leerlingen beplakken contourvormen met kleinere vormen door overlappingsen.' Doelen voor kleurgebruik zijn: 'Leerlingen kennen de betekenis en symboliekwaarde van kleuren en kunnen deze benoemen en toepassen. Leerlingen kunnen de relatie tussen kleur en licht aangeven.' Bijbehorende lessuggesties: 'Leerlingen bestuderen reproducties van kunstenaars met aandacht voor de werking van kleuren. Leerlingen mengen kleuren en verwerken deze in schilderijen' (p. 87).

Al met al zijn in de Nederlandse leerlijnen de omschrijvingen van de beeldende competenties voor kleurgebruik en ruimtesuggestie summier. De korte omschrijvingen in vier opeenvolgende leeftijdsfasen refereren aan een fasenmodel met realistische weergave als hoogste niveau. Voor de ruimtesuggestie van de leeftijdsgroep 10 tot en met 12 jaar zijn er formuleringen als 'De leerling kan perspectief toepassen in zijn composities' en 'Leerlingen gebruiken driedimensionale technieken om plaats, grootte en diepte te geven aan een beeld'. Maar het fasenmodel is in deze leerplannen weinig uitgewerkt.

Daarnaast staan in alle plannen competenties benoemd die volgens de Duitse onderzoekers gewenste reflectieve kenmerken van een beeldende repertoire betreffen: het streven naar bewuste eigen keuzes van de leerlingen bij het toepassen van beeldende middelen. In de leerlijn van SKVR (2013) staat bijvoorbeeld: 'De leerling kan vertellen over de opbouw en het werkproces van de opdracht. De leerling kan de keuzes die hij voor zijn werk heeft gemaakt beargumenteren' (p. 113). En in de leerlijn beeldend van SLO staat: 'De leerling kan zelfstandig onderzoeken op welke manier hij de beeldende opdracht kan uitvoeren en een uitvoeringsplan maken, individueel of samen met anderen. Hij kan daarbij rekening houden met de criteria van de gegeven opdracht en zijn eigen criteria'. Alle leerplannen bevatten vergelijkbare formuleringen.

De gebruikswaarde van de leerplannen

Ondanks verschillen in terminologie laten de Nederlandse leerplannen, leerlijnen et cetera voor beeldende vorming veel overeenkomsten zien. Men

kan, in navolging van de Duitse onderwijskundige Klieme (2003), spreken van een ‘latente consensus’. Dat komt mede, omdat ze allemaal uitgaan van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie, maar die zijn zo globaal dat er nog zeer verschillende invullingen mogelijk zijn. De nadruk op beeldend onderzoek, procesmatig werken, creativiteit, reflectie en eigen mening en de expliciete relatie met vakoverstijgende competenties en andere leergebieden maken de plannen eigentijds. De geringe aandacht voor beeldelementen als kleur en ruimte is misschien ook een teken van die eigentijdsheid. De traditionele aandacht voor vormaspecten en technieken, die centraal stond in de tijd van het modernisme in de beeldende kunst, is verschoven naar aandacht voor het beeldend probleemoplossingsgedrag van leerlingen.

Dat staat in de plannen allemaal vrij abstract en algemeen geformuleerd. Een concrete en gedetailleerdere uitwerking is in de Nederlandse onderwijs-situatie, met grote autonomie voor scholen, niet gebruikelijk en niet gewenst. En ook de resultaten van Curriculum.nu in de vorm van ‘bouwstenen’ en ‘fundamentele inzichten’ zullen globaal zijn. De uitwerking van de plannen wordt aan de school en de leerkracht overgelaten. In het raamleerplan van Mocca (2014, p. 2) staat dat zo: ‘Het raamleerplan is geen lesmethode, maar een instrument voor scholen, leerkrachten en vakdocenten waarmee zij hun eigen visie kunnen omzetten in een gestructureerd plan met leerlijnen voor beeldend onderwijs.’

Ik begrijp goed dat de leerplannen voldoende vrijheid voor een eigen uitwerking door scholen en leerkrachten moeten laten, maar ik betwijfel of de globale omschrijvingen in de huidige plannen hen voldoende handvatten bieden. Formuleringen als: ‘De leerling kan diepte weergeven in zijn werk’ zijn een tautologische beschrijving van de bedoelde competentie en geven geen enkele aanwijzing voor het bepalen van competentieniveaus. Wat betekent precies: ‘kan diepte weergeven in zijn werk’? Waaraan zie je dat? En is de ene manier beter dan de andere en waarom dan? Het dilemma is dat de formuleringen van competenties in de plannen bewust globaal en simpel zijn gehouden, terwijl de empirische onderzoeken juist een complexe en zeer gedifferentieerde werkelijkheid laten zien. De problematisering daarvan voor competentieomschrijvingen en aanwijzingen hoe daarmee om te gaan, ontbreken in de leerplannen. Een supergedetailleerd plan is niet wenselijk en niet werkbaar, maar wat dan wel? De Nederlandse plannen geven naast competentieomschrijvingen vaak mogelijke lessuggesties als handreiking aan leerkrachten. Maar ook die suggesties zijn meestal erg summier. Het leerplan van VONKC (2012) bevat voor elke ontwikkelingsfase verder uitgewerkte beschrijvingen van praktijkvoorbeelden. Ook het leerplankader *Cultuur in de Spiegel in de praktijk* (Van der Hoeven, Sluijsmans, Van de Vorle & Van Heusden, 2014) bevat praktijkvoorbeelden voor cultuuronderwijs voor opeenvolgende leeftijdsfasen. Die praktijkvoorbeelden bieden aanzienlijk meer inzicht dan uitsluitend opdrachten, maar ik denk dat ook een keuze uit een aantal

leerlingproducten bij die opdracht moet worden getoond, vergezeld van een korte reflectie van de leerling. De weergave van de producten kan in geschreven vorm, maar, net als in de beide onderzoeksrapportages, bij voorkeur ook in beeld, als ‘anschauliche Fallstudien’ (Glaser-Henzer et al., 2012). Men kan ook spreken van ‘ankertekeningen’. Voor het in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs (2017) uitgevoerde peilingsonderzoek kunstzinnige oriëntatie hebben experts voorbeeldtekeningen geselecteerd en op volgorde van beheersingsniveau gezet. Zij dienen als anker om tekeningen van leerlingen te beoordelen. In een leerplan gaat het niet om beoordeling, maar zouden de ankertekeningen én het leerlingcommentaar moeten dienen om verschillende mogelijke kenmerken en verschijningsvormen van een bepaalde competentie zichtbaar te maken.

Ik besef dat lessuggesties met mogelijke resultaten en leerlingreflecties niet voor alle competenties en leeftijdsgroepen mogelijk zijn. Dan wordt het leerplan alsnog een omvangrijk boekwerk en bovendien zijn de leerlingreflecties pas mogelijk bij de hogere leeftijdsgroepen. Maar een beperkt aantal voorbeeldmatige uitwerkingen kan de leerkracht meer bewust maken van mogelijke concretisering van de competenties en competentieniveaus. Net zoals de twee Duitstalige onderzoeken naar kleurgebruik en ruimte-suggestie slechts twee competenties behandelen voor één leeftijdsgroep, maar wel exemplarisch zijn voor een realistische visie op beeldende competenties en beeldende repertoires van leerlingen.

Zo'n verdere concretisering in de vorm van leerlingproducten en -reflecties vereist dat van gewenste beeldende competenties ook voorbeelden beschikbaar zijn. Daarvoor is nader empirisch onderzoek naar die competenties en competentieniveaus nodig. Ook zou onderzoek moeten uitwijzen of mijn verwachting is gerechtvaardigd dat dergelijke concretisering leerkrachten inderdaad helpen en of er geen ongewenste bijwerkingen optreden, namelijk dat gegeven voorbeelden te sturend gaan werken. Ik denk dat op basis van dit soort onderzoek de leerplanontwikkeling in de beeldende vakken een nieuwe balans kan vinden tussen voldoende richtinggevend en voldoende vrijheid voor scholen en leerkrachten.

Folkert Haanstra was van 2001-2015 bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht en van 2002-2017 lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
E folkert.haanstra@kpnmail.nl

Literatuur

Duncum, P. (2000). A multiple pathways/multiple endpoints model of graphic development. *Visual Arts Research*, 26, 38-47.

Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl Ott, L., & Peez, G. (2012). *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht*. München: Kopaed.

Haanstra, F. (2018). Standard curricula and the quality of arts education. In T. Ijdens, B. Bolden, & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Arts Education 2017. Arts education around the world: Comparative research seven years after the Seoul Agenda* (pp. 174-184). Münster/New York: Waxmann.

Hoeven, M. van der, Sluijsmans, L., Vorle, R. van de & Heusden, B. van (red.) (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs. (2017). *Peiling kunstzinnige oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jolley, R. (2010). *Children & Pictures, drawing and understanding*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Kindler, A. M. & Darras, B. (1998). Culture and development of pictorial repertoires. *Studies in Art Education*, 39(2), 147-167.

Klieme, E., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschungsband 1*. Bonn/Berlin: BMBF.

Lindenberg, huis voor de kunsten. (2011). *Doorlopende leerlijn kunst- en cultuureducatie voor het primair onderwijs*. www.kunstcircuit.nl/cultuur-enschool/_sitefiles/file/Lindenberg%20Leerlijnen.pdf

Mocca, expertisenetwerk cultuureducatie. (2014). *Raamleerplan beeldend onderwijs*. www.mocca-amsterdam.nl/wp-content/uploads/2014/03/Raamleerplannen-Beeldend.pdf

SKVR. (2013). *SKVR leerlijnen cultuureducatie*. www.skvr.nl/Upload/1301-SKVR%20Leerlijnen%20Cultuureducatie.pdf

SLO. (2009). *TULE. Inhouden en activiteiten*. <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

SLO. (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. <http://kunstzinnige-oriëntatie.slo.nl/>

VONKC, Vereniging Onderwijs Kunst en Cultuur. (2012). *Leerplan beeldende kunst en vormgeving. Leerplan voor onderwijs in beeldende kunst en vormgeving*. www.vonkc.nl/downloads/Leerplan_beeldende_kunst_en_vormgeving.pdf

Willats, J. (1997). *Art and representation. New principles in the analysis of pictures*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Wolf, D. & Perry, M. (1988). From endpoints to repertoires: new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17-35.

Zapp, K. (2017). *Productive und reflexive Kompetenzen im Umgang mit Farbe bei Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Leereffecten van drama: de onterecht onder- geschikte rol van theatereducatie

Karlot Bosch en Cock Dieleman

Drama neemt binnen het onderwijs ten onrechte een ondergeschikte positie in. Niet alleen leren kinderen door dramalessen beter toneelspelen, deze lessen hebben ook een positieve invloed op taalontwikkeling, sociale cognitie en moreel redeneren. Karlot Bosch en Cock Dieleman analyseerden de meestgebruikte lesmethodes voor primair onderwijs en constateren dat deze vakoverstijgende effecten niet of nauwelijks didactisch benutten. Ze pleiten voor een meer onderbouwde praktijk in het dramaonderwijs.

Sinds de kunstvakken onderdeel zijn van het bredere begrip *cultuureducatie* of *cultuuronderwijs* dreigen de verschillen tussen de kunstdisciplines en hun leereffecten wel eens buiten beeld te geraken. Die vakoverstijgende verbondenheid is van groot belang, maar de specifieke effecten van de afzonderlijke disciplines evenzeer. In dit artikel pleiten wij voor een hernieuwde aandacht voor de afzonderlijke kunstdisciplines. Daarbij betogen we dat theater-educatie (dans en drama) tot nu toe een ondergeschikte positie in onderwijs en onderzoek inneemt. We benoemen de specifieke leereffecten van drama en zetten de cognitieve effecten van drama in de ontwikkeling van kinderen, zoals bekend uit de literatuur, op een rij. Aan de hand hiervan schetsen we de theoretische kaders voor een mogelijke leerlijn in het primair onderwijs en kijken we met deze 'virtuele' leerlijn of de belangrijkste lesmethodes ook de genoemde cognitieve effecten adresseren.

Een hiërarchie in de kunstvakken

De kunstvakken hebben in het onderwijs nog altijd een lage status, maar ook binnen die kunstvakken bestaat een minstens zo hardnekkig standsverschil. Bovenaan staan de beeldende vakken, dan volgt muziek en onder op de ladder staat theatereducatie (drama en dans). Die rangorde is overal ter wereld min of meer hetzelfde (Bamford, 2006; Robinson, 2006). Zo blijkt uit de laatste *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs* dat in de onderbouw muziek en beeldende vorming het meest worden aangeboden (Kieft et al., 2017). Bij de vakken waarin leerlingen eindexamen kunnen doen zijn de verschillen veel groter. Afhankelijk van het schooltype bieden 12% (vmbo), 17% (havo) of 14% (vwo) van de scholen drama als eindexamenvak aan, voor dans is dat respectievelijk 2, 5 en 3%. Beeldende vormgeving (inclusief tehatex) en muziek zijn op veel meer scholen als eindexamenvak te kiezen.¹ In het primair onderwijs zijn de verschillen minder, omdat kunst- en cultuuronderwijs vooral in de onderbouw vaak geïntegreerd is. Toch blijkt ook hier min of meer dezelfde hiërarchie als in het voortgezet onderwijs. Drama en dans worden niet alleen minder aangeboden dan tekenen/handvaardigheid en muziek, scholen maken voor drama en dans ook minder gebruik van een lesmethode. (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2014; Kruiter, Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, & Bomhof 2016).²

Ook in de Nederlandse onderzoekspraktijk lijkt minder aandacht voor theatereducatie te zijn. We hebben alle nummers van *Cultuur+Educatie* (2001-2018) doorgenomen op de specifieke onderwerpen van de artikelen.

- 1 Het zou te ver voeren die cijfers hier helemaal uit te splitsen, omdat beeldende vormgeving en muziek binnen de verschillende schooltypes in diverse varianten voorkomen (oude en nieuwe stijl).
- 2 Voor dans zijn de cijfers helaas onbetrouwbaar, omdat onder dans ook beweging wordt geschaard, waardoor onduidelijk is of het hier daadwerkelijk om dans gaat of om lichamelijke opvoeding, sport en spel.

We vonden 32 artikelen of themanummers die aan beeldende vorming waren gewijd en 27 artikelen of themanummers over muziekonderwijs. Daartegenover staan in ruim anderhalf decennium slechts zes artikelen over drama/theater en vijf artikelen over dans. Volgens ons is er dus voldoende aanleiding eens nader te beschouwen wat de effecten van (actieve) theatereducatie zijn en hoe die in het onderwijs beter tot hun recht zouden kunnen komen.

We beperken ons hier tot de effecten van het schoolvak drama. Sinds een kwart eeuw zijn de kunstvakken in het Nederlandse onderwijs in vier domeinen georganiseerd: beeldend, muziek, drama en dans. In het werkveld spreekt men eigenlijk nooit over drama als kunstvorm, maar over theater. Theater is dan weer onder te verdelen in toneel, dans, muziektheater, bewegingstheater et cetera. Je zou kunnen stellen dat de twee schoolvakken drama (toneel) en dans feitelijk subdisciplines zijn van theater. Om verwarring te voorkomen zullen we hier echter de benaming van het schoolvak hanteren.

De effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling³

In de OECD-meta-analyse *Art for Art's Sake?* (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) zijn de effecten onderzocht van actieve kunsteducatie op vaardigheden die (deels) buiten de kunsten zelf zijn gelegen. Zo zijn de effecten onderzocht van onderwijs in elk van de kunstvakken (muziek, beeldend, drama en dans) op verbale en wiskundige vaardigheden, op ruimtelijk inzicht, creativiteit en sociale vaardigheden. In veel gevallen waarin correlaties zijn aangetroffen, is onduidelijk of er ook sprake is van oorzakelijke verbanden, dus of het kunstonderwijs daadwerkelijk de vaardigheden bevordert. In het algemeen kun je stellen dat de meeste oorzakelijke verbanden aantoonbaar zijn als zij ook logisch verklaard kunnen worden.

Hoewel er vergeleken met beeldende kunst en muziek veel minder onderzoek naar de effecten van drama en dans is gedaan, geldt dat er relatief sterk bewijs is voor effecten van dramalessen op verbale vaardigheden en op sociale vaardigheden als empathie, perspectiefwisseling en regulering van emoties (Winner et al., 2013). Het gaat hier dus niet zozeer om specifieke schoolse vaardigheden, maar om alledaagse vaardigheden en individuele vorming, die uit de aard van theatereducatie inderdaad logisch verklaard kunnen worden. Het is immers aannemelijk dat door toneelstukjes te spelen de taalvaardigheid verbetert en dat door een rol aan te nemen en in de huid van een ander te kruipen, kinderen leren zich in anderen te verplaatsen en

3 Deze paragraaf is mede gebaseerd op het masteronderzoek van Karlot Bosch voor Theatre Studies naar de manier waarop scholen actieve theatereducatie kunnen vormgeven opdat het bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen (*Theatereducatie in ontwikkeling*, 2015).

zich voor te stellen wat anderen denken en voelen. Met andere woorden: dramalessen hebben effecten die heel dicht bij de kunstvorm zelf liggen en tegelijkertijd een vakoverstijgende waarde of effect hebben (transfeffect). Drama is hierdoor ook laagdrempelig. Het gaat om de ontwikkeling van vaardigheden die leerlingen ook in het dagelijks leven in kunnen zetten, met uitdrukkingsmiddelen als houding, beweging en verbale vermogens. Om te beginnen willen we daarom de effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling van kinderen nader in beeld te brengen.

Cognitieve ontwikkeling is een zeer breed begrip. Daarom is het belangrijk het begrip in te kaderen en te operationaliseren. Op basis van Usha Goswami (2008; 2010) en Kohnstamm (2009a; 2009b) zijn vijf domeinen te onderscheiden die kenmerkend zijn voor de cognitieve ontwikkeling, en die aansluiten op de aard van theater: aandacht, sociale cognitie, taalontwikkeling, geheugen en redeneren. Dit laatste is weer onder te verdelen in causaal redeneren en moreel redeneren. Deze begrippen zijn uitgangspunt geweest voor een literatuuronderzoek naar de cognitieve effecten van drama. Opmerkelijk daarbij was het gebrek aan literatuur over de onderwerpen aandacht, geheugen en causaal redeneren in combinatie met theatereducatie. Vooral aandacht en geheugen lijken immers aspecten die sterk beïnvloed zouden kunnen worden door drama. In het uitvoeren van bijvoorbeeld een spel-improvisatie of het spelen van een rol is aandacht, of concentratie, van groot belang. Een goed ontwikkeld geheugen is nodig voor bijvoorbeeld het onthouden van teksten en regieaanwijzingen. Juist deze twee aspecten bieden dus een interessante opening voor verder onderzoek naar de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling.

Wanneer we de invloed van dramalessen op *sociale cognitie* willen begrijpen, zijn de begrippen empathie, *theory of mind*, emotieregulering en *self-efficacy* van belang. Empathie is volgens Goldstein 'the ability to feel another's feelings' (Goldstein, 2009, p. 7). *Theory of mind* stelt mensen in staat om het gedrag van anderen te begrijpen, te voorspellen en psychologische verbanden te leggen. Acteren kan volgens Goldstein zowel het empathisch vermogen van kinderen als hun *theory of mind* positief beïnvloeden, omdat een acterend kind de gevoelens van iemand moet proberen te voelen en te begrijpen om deze overtuigend te spelen (Goldstein, 2009; Goldstein & Winner, 2012). Ook het OECD-rapport maakt melding van 'mounting evidence that learning in theatre helps children to adopt the perspectives of others, and hence increases psychological understanding of others mental states' (Winner et al., 2013, p. 233). Tevens spreken de onderzoekers over een bescheiden bewijs dat drama de emotieregulering van kinderen positief beïnvloedt. Hierbij is vooral van belang dat kinderen emoties kunnen oefenen in een veilige situatie (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). *Self-efficacy* is het zelfvertrouwen om in bepaalde situaties bepaalde handelingen succesvol uit te kunnen voeren (Bandura, 1977; Freeman et al., 2003). Ook dit zou in dramalessen ontwikkeld kunnen worden, wanneer het plaatsvindt in een

gecontroleerde en veilige omgeving. Hier is echter geen overtuigend bewijs voor gevonden (Winner et al., 2013; Freeman et al., 2003).

Een vorm waarin alle bovengenoemde sociale aspecten aan de orde komen is het rollenspel, dat in veel onderzoeken over theatereducatie en sociale cognitie aan bod komt. Kinderen krijgen de mogelijkheid om zich te leren identificeren met iemand anders en daarmee met andere emoties en ideeën. Het handelen in naam van iemand anders zorgt tevens voor een gevoel van veiligheid.

Er is relatief veel onderzoek gedaan naar de invloed van dramalessen op de *taalontwikkeling* van kinderen. De OECD-onderzoekers benoemen, voornamelijk op basis van een eerdere meta-analyse van Podlozny (2000), een causaal verband tussen drama en de ontwikkeling van spreek- en luistervaardigheid en schrijf- en leesvaardigheid. Opvallend is daarbij dat, waar het effect logischerwijs het grootst is bij begrip van teksten die leerlingen daadwerkelijk uitspelen, drama ook het begrip van nieuw materiaal verbetert (Podlozny, 2000). Ook de auteurs van *Art for Art's Sake?* benoemen dit 'automatische' transfereffect als uitzonderlijk:

'This is the most surprising finding of these meta-analyses. As mentioned in the introduction, the transfer of skills from one domain to another is generally not thought to be automatic: it needs to be taught (Salomon and Perkins, 1989). In the field of classroom drama, however, transfer appears to be naturally designed into the curriculum, even if teachers are not labeling it as such. If teachers of classroom drama did more to teach explicitly for transfer, these effects might be even stronger.' (Winner et al., 2013, p. 160)

Uit onderzoek naar de ontwikkeling van spreek- en luistervaardigheid is gebleken dat leerlingen baat hebben bij authentieke situaties die hen stimuleren om taal te gebruiken en aan te passen aan een specifiek personage in een bepaalde (sociale) situatie (Booth, 1998; McMaster, 1998). Volgens McMaster is drama hardop denken. Door zijn gedachten te formuleren en uit te spreken ontwikkelt een leerling zijn verbale vaardigheden. Luistervaardigheden worden gestimuleerd, omdat leerlingen alert moeten zijn op aanwijzingen die van belang zijn voor de voortgang van het rollenspel, en doordat ze als toeschouwer het getoonde betekenis moeten geven. Voor de schrijf- en leesvaardigheid is volgens verschillende onderzoeken een gestructureerde plot van belang. Schrijfvaardigheid is namelijk voor een belangrijk deel het toepassen van taalstructuren, waarbij een gestructureerde plot leerlingen meer houvast geeft (Podlozny, 2000). Dramatiseren verdiept het lezen van teksten, doordat kinderen meer aandacht besteden aan specifieke woorden en hun betekenis. Vooral jongere kinderen zullen door drama de verschillende betekenissen en nuances van de taal beter kunnen begrijpen, omdat ze de betekenis van het verhaal kunnen internaliseren en de onbekende woorden in die context kunnen verklaren (Wagner, 1988; Smith & Tucker, 2007).

Moreel redeneren noemen de OECD-onderzoekers niet als directe uitkomst van drama, vermoedelijk omdat er geen kwantitatieve analyses voorhanden zijn. Toch is er een aantal publicaties dat zich wel met het verband tussen drama en moreel redeneren bezighoudt. Door drama krijgen kinderen de kans om hun morele beslissingen te oefenen: ze bevinden zich direct in een fictieve situatie en horen of discussiëren er niet alleen over. Door het uitspelen van deze situatie wordt de ervaring intenser en blijft deze kinderen langer bij (Winston, 1999). De factor tijd is hierbij volgens Winston van groot belang: een situatie kan in plaats van vluchtig beleefd, uitvoerig geanalyseerd en geëvalueerd worden. Weliswaar doelt hij hiermee op de ervaring als toeschouwer, maar dit argument zou even goed op kunnen gaan voor actieve theatereducatie.

Een interessant verschil dat Levy (1997) aandraagt, is het onderscheid tussen een kind leren 'goed' – ofwel gehoorzaam – te zijn, of een kind moreel te onderwijzen. Het verschil is erin gelegen dat een moreel ontwikkeld kind zich te allen tijde, dus ook in nieuwe situaties, op een sociaal geaccepteerde manier weet te gedragen. Levy betoogt dat theater zeer geschikt is voor het ontwikkelen van moreel redeneren, omdat het gebaseerd is op het beleven van emoties en het reguleren daarvan. Kinderen die hun emoties 'oefenen', worden volgens Levy ook beter in moreel redeneren.

Kaders voor een leerlijn drama

Met de genoemde effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen als basis is het mogelijk de uitgangspunten voor een doorlopende leerlijn in het primair onderwijs te ontwerpen. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van twee bronnen: *Leerplan in ontwikkeling* van SLO (Thijs & Van den Akker, 2009) en *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs* (Van der Hoeven, Sluijsmans, Van de Vorle, & Van Heusden, 2014).⁴ Waar SLO zich richt op het ontwikkelen van een leerplan zonder een specifiek vakgebied te benoemen, is *Cultuur in de Spiegel* gericht op een leerplan binnen cultuuronderwijs. Het heeft een gemeenschappelijke taal ontwikkeld voor het ontwerpen van verschillende vormen van cultuuronderwijs, met de nadruk op de ontwikkeling van cultureel bewustzijn. Van cultureel bewustzijn is sprake 'wanneer we op cultuur reflecteren [en] onze aandacht op de cultuur zelf richten' (Van der Hoeven et al., 2014, p.11).

De combinatie van beide bronnen geeft voldoende houvast voor en brengt balans in het ontwikkelen van een leerlijn. Doel van deze leerlijn is

4 *Cultuur in de Spiegel* was een meerjarig projectonderzoek naar de mogelijkheid om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen, uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen en SLO in samenwerking met veertien scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

om de optimale ontplooiing van de cognitieve ontwikkeling door drama te onderzoeken, niet om een in de praktijk functionerende en volledig uitgewerkte leerlijn te creëren. Om deze reden ligt de nadruk op de inhoudelijke aspecten van een leerlijn, namelijk de leerinhoud, de leerdoelen en de leeractiviteiten, voor zover deze betrekking hebben op de vakoverstijgende cognitieve effecten van drama. Deze drie aspecten zijn vormgegeven vanuit het uitgevoerde literatuuronderzoek naar drama en sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren, en de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn zoals uitgewerkt in *Cultuur in de Spiegel*.

In de leeftijd *4-5 jaar* wordt de eerste vorm van *theory of mind* ontwikkeld, maar hebben kinderen nog weinig controle over hun gedachten en emoties. De directe sociale omgeving is van groot belang, maar het begrip hiervan en van de rest van de wereld is nog zeer zwart-wit. Voor deze leeftijd formuleren we de volgende leerdoelen:

1. Leerlingen begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft.
2. Leerlingen leren om hun gedachten te omschrijven en uit te spreken.
3. Leerlingen leren dat (morele) regels niet vaststaan.

Een leeractiviteit die bij deze leeftijdsgroep past, is een rollenspel, waarin leerlingen hen bekende personages spelen in een authentieke situatie en waarbij (morele) regels op de proef worden gesteld.

In de leeftijd *5-7 jaar* staat het zelf creëren centraal. Kinderen worden zich meer bewust van hun eigen gedrag in vergelijking met dat van anderen en denken minder zwart-wit, waardoor ze meer eigenschappen aan mensen kunnen toebedelen en hieraan betekenis kunnen geven. De bijbehorende leerdoelen zijn:

1. Leerlingen leren meer eigenschappen toe te dichten aan mensen en betekenis te geven aan hun gedrag.
2. Leerlingen leren experimenteren met hun taalgebruik en leren hun creërend vermogen te stimuleren.
3. Leerlingen leren over normen en waarden.

Een leeractiviteit voor deze leeftijdsgroep is het zelf bedenken en dramatiseren van een verhaal met – op het gebied van vaardigheden en gedrag – uitgewerkte personages, waarbij extra aandacht kan worden besteed aan het leren van normen en waarden.

In de leeftijdscategorie *7-9 jaar* krijgen kinderen meer inzicht in sociale zaken, verbetert hun eigen emotieregulatie en het begrip van andermans emoties en kunnen ze abstracter en conceptueler denken. De leerdoelen zijn:

1. Leerlingen verwerven inzicht in sociale rollen, sociaal gedrag en relationele categorieën.
2. Leerlingen ontwikkelen hun schrijf- en leesvaardigheid.
3. Leerlingen leren begrijpen dat er meer is dan hun eigen leefomgeving en dat de wereld volgens bepaalde concepten functioneert.

Een passende leeractiviteit bij deze leeftijdsgroep is het schrijven van een toneelstukje waarin personages met uitgewerkte eigenschappen, meningen, houdingen en emoties, zich bevinden in een situatie waarin normen en waarden worden bevraagd en op de proef gesteld en waarbij elke leerling uiteindelijk ook een van de rollen acteert. Hierbij zou de leerkracht leerlingen bijvoorbeeld kunnen vragen een scène te schrijven waarin verschillende personages zich in een sociale probleemsituatie bevinden en waarin ze een (sociaal wenselijke) oplossing bedenken. Vervolgens spelen de leerlingen samen de scène, waarbij ze eventueel alle verschillende rollen eens gespeeld hebben.

Leerlingen van 9-14 jaar kunnen gedrag koppelen aan achterliggende motieven. Op deze leeftijd is taalgericht denken van groot belang en hebben leerlingen behoefte aan structuur en de mogelijkheid om zaken aan hun eigen werkelijkheid te koppelen. De leerdoelen die daarbij horen, zijn:

1. Leerlingen leren achterliggende motieven achter gedrag en emoties te begrijpen.
2. Leerlingen leren over taal- en verhaalstructuren.
3. Leerlingen leren wat moreel 'goed' gedrag is.

Een leeractiviteit voor deze leeftijdsgroep is het bestuderen van de personages, verhaalstructuren en normen en waarden in een bestaande (toneel)tekst, om deze vervolgens te dramatiseren en aan de eigen leefwereld te koppelen.

Bestaande lesmethodes

Door te analyseren of de hierboven genoemde vakoverstijgende cognitieve effecten van dramaonderwijs ook terug te vinden zijn in de meest gebruikte dramamethodes, kunnen we zien of het vak drama in Nederland gestoeld is op een stevige theoretische basis. Daartoe zijn de uitgangspunten voor een leerlijn drama, zoals hierboven geschetst, naast vijf bestaande dramamethodes gelegd. Bovendien is een vergelijking gemaakt met de kennisbasis drama en dans voor de pabo (2012b) en met het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO (2014). Drie van de onderzochte methodes, *Moet je doen drama*, *DramaOnline* en *Speel je wijs*, zijn volgens de laatste Monitor cultuuronderwijs (2015/2016) de meestgebruikte in het Nederlandse primair onderwijs

(Kruiter et al., 2016). De vierde methode, *Kijk op spel*, is na een inventarisatie op de Nederlandse pabo-opleidingen, genoemd als een veelgebruikte methode op de pabo.⁵ Inmiddels is er voor de pabo ook een nieuwe methode bijgekomen, die geheel gebaseerd is op de kennisbasis: *Spelend leren en ontdekken*. Ook deze is in onze analyse meegenomen.

De drie meestgebruikte methodes zijn eveneens door het LKCA, in samenwerking met SLO, geanalyseerd om scholen handvatten te geven of een methode drama binnen hun school past; analysecriteria hierbij waren of er sprake is van een leerlijn, of er vakoverstijgend wordt gewerkt en of docenten er zelfstandig mee aan de slag kunnen. In onze analyse hebben we vooral gelet op de manier waarop mogelijke (cognitieve) leereffecten of leerdoelen worden omschreven. Het aandachtspunt ligt dus niet op de opbouw van de boeken, de praktische ondersteuning voor docenten of de aangeboden werkvormen en voorbeeldlessen, maar op de inhoudelijke basis die ze de docent bieden. We hebben daartoe naar de volgende aspecten gekeken:

- In hoeverre is er uitleg over de bijdrage aan sociale cognitie bij leerlingen in de verschillende leeftijdsgroepen?
- In hoeverre is er uitleg over de bijdrage aan taalontwikkeling in de verschillende leeftijdsgroepen?
- In hoeverre is er uitleg over de mogelijke bijdrage aan moreel redeneren in de verschillende leeftijdsgroepen?
- Worden bovengenoemde aspecten ingebed in een inhoudelijke leerlijn?
- Is er aandacht voor ‘teaching for transfer’, dat wil zeggen: de vakoverstijgende doelen treden niet vanzelf op, maar moeten onderdeel zijn van een didactische strategie gericht op reflectie en evaluatie van de genoemde doelen. Volgens de auteurs van *Art for Art's Sake?* zou het ontbreken van een dergelijke strategie in veel onderzochte onderwijspraktijken wel eens een van de belangrijkste redenen kunnen zijn dat transfereffecten van kunsteducatie niet aan te tonen zijn (Winner et al., 2013).

Kennisbasis dans en drama

In *Een goede basis* (2012) stelt de Commissie Kennisbasis Pabo in opdracht van de HBO-raad kennisbases voor alle vakgebieden binnen de pabo voor. Bij de verantwoording van de kennisbasis dans en drama maakt ze een onderscheid tussen drama als cultuurgoed, als didactisch middel en als pedagogisch middel. Voor de effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling van

5 Uit een kleine inventarisatie op alle pabo's in Nederland van de gebruikte methode voor dramadidactiek blijkt de methode Kijk op spel het meestgebruikt. In totaal zijn 27 pabo's benaderd, waarvan zes hebben gereageerd. Vijf hiervan gebruiken *Kijk op spel* en twee daarvan gebruiken eveneens Dramaland (een online methode). Eén pabo die *Kijk op spel* gebruikt, gebruikt eveneens *Spelend leren en ontdekken*. Eén pabo gebruikt enkel *Spelend leren en ontdekken*. En één pabo gebruikt enkel eigen materiaal.

leerlingen is vooral dat laatste relevant. Dit omschrijven de opstellers als volgt: 'Dans en drama bevatten rijke leercontexten die bij kunnen dragen aan de sociale, morele en intellectuele autonomie en voor belangrijke, vakoverstijgende competenties en kwalificaties als creatief en kritisch denken, probleemoplossend denken en werken, en sociale vaardigheden.' (Commissie Kennisbasis pabo, 2012, p. 51). Opvallend is dat deze 'vakoverstijgende competenties en kwalificaties' zeer generiek geformuleerd zijn en maar ten dele aansluiten bij de door ons gevonden cognitieve effecten van drama op sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren.

De kennisbasis maakt voor de beschrijving van de inhoud, net als de kennisbases beeldende vorming en muziek, gebruik van de driedeling Materie, Vorm en Betekenis. De nadruk in de kennisbasis ligt – met verwijzing naar onder andere Piaget, Vygotski en Bruner – op spel als ingang tot en onderdeel van het leerproces. Voor de vertaling naar de verschillende leeftijdsgroepen verwijzen de samenstellers naar het destijds gebruikte TULE-project (tussendoelen & leerlijnen) van SLO, waarin alle kerndoelen waren uitgewerkt. In de uiteindelijke, puntsgewijze opsomming van eindtermen blijft onduidelijk wat pabostudenten precies over het verband tussen drama en cognitieve ontwikkeling moeten leren. De termen sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren worden niet genoemd, alleen dat 'de student (...) de specifieke bijdrage van de vakken dans en drama aan het leren en ontwikkelen van leerlingen [kan] verwoorden en (...) deze illustreren aan de hand van voorbeelden' (Commissie Kennisbasis pabo, 2012, p. 54).

Leerplankader kunstzinnige oriëntatie

Het hierboven genoemde TULE van SLO is in 2014 aangevuld met het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Bij de verantwoording van de leerlijn drama verwijst SLO naar de invloed van dramalessen op de ontwikkeling van sociale vaardigheden zoals 'samenwerken, inlevingsvermogen, wederzijds respect, creativiteit en zelfvertrouwen'. Volgens het leerplankader zijn:

'sociaal-emotionele vaardigheden (...) enerzijds een voorwaarde voor drama omdat hier een beroep wordt gedaan op samenwerking, respect voor inbreng van anderen en het omgaan met emoties van de anderen en de uiting daarvan in een kunstzinnig product. Anderzijds worden deze juist ontwikkeld door regelmatig drama te beoefenen.' (<http://kunstzinnige-oriëntatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/drama>).

Ook de positieve invloed van dramalessen op de ontwikkeling van taalvaardigheid wordt kort beschreven. In de streefcompetenties en de opbouw van de leerlijn worden deze transfereffecten echter niet expliciet genoemd. Ook is er geen didactische strategie om deze vakoverstijgende doelen door dramalessen te bewerkstelligen (*teaching for transfer*).

Moet je doen, drama

Moet je doen, drama wordt in de Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs genoemd als meestgebruikte dramamethode (Hoogeveen et al., 2014). Dat is opvallend, want de *Moet je doen*-reeks van uitgeverij Thieme Meulenhoff heeft in 2007 een behoorlijke verandering ondergaan, door de verschillende leerlijnen samen te voegen tot drie 'expressie'-onderdelen: *Moet je doen, muziek*; *Moet je doen, beeldende vorming*; *Moet je doen, kunst & cultuur*. Er is dus geen afzonderlijke leerlijn drama meer, maar het vak drama komt terug in *Moet je doen, kunst & cultuur*, naast dans, literatuur, audiovisueel en cultureel erfgoed. Voor dit artikel hebben wij gebruik kunnen maken van de druk uit 2007. Alle projecten in elke discipline sluiten volgens *Moet je doen* aan op de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie; deze gelden als de basisdoelstelling van de gehele methode. Daarnaast zullen leerlingen 'in de projecten [...] meer kennis opdoen, meer vaardigheden en een rijkere attitude ontwikkelen op het kunstzinnige vlak dan de kerndoelen voorschrijven' (Ouwens et al., 2007, p. 6). Op deze specifieke kennis, vaardigheden en attitude gaan de methodeschrijvers niet verder in. Er zijn per twee groepen (1&2; 3&4; 5&6 en 7&8) zes verschillende projecten, waarvan twee monodisciplinair en vier multidisciplinair. Daarnaast biedt de leerlijn twee schoolbrede projecten. Drama wordt als vak in de gehele leerlijn zeven maal in een project verwerkt, waarvan twee keer vrij gering. In de schoolbrede projecten komt drama vooral terug in de vorm van een groot eindproject, waar de hele school aan mee doet. Elke discipline wordt in de methode kort inhoudelijk behandeld, waarna uitgewerkte lessen volgen. Drama ontleent volgens deze methode 'zijn werkvormen aan spel en theater' en wordt als volgt omschreven: 'Het door spelers voor toeschouwers vormgeven van mensen en situaties met behulp van theatrale middelen' (Ouwens et al., 2007, p. 21). Expressie staat bij drama op school centraal en het is een discipline waarin 'de leerlingen [...] hun ervaringen, denkbeelden en gevoelens [leren] uiten in gesproken taal en lichaamstaal' (Ouwens et al., 2007, p. 21).

Het belangrijkste kenmerk van drama is volgens de methode dat leerlingen situaties uit de werkelijkheid nabootsten met de basiselementen van een dramatische situatie: wie, wat, waar, wanneer en hoe. De tientallen werk- en spelvormen van drama zijn volgens de methode vrijwel allemaal bedoeld 'om leerlingen in situaties te brengen waarin ze zich verbaal en fysiek kunnen uiten' (Ouwens et al., 2007, p. 21). Oudere leerlingen kunnen volgens de methode complexere situaties spelen die verschillende vaardigheden tegelijkertijd vragen, maar er wordt niet uitgelegd welke situaties en vaardigheden bij welke leeftijdsgroepen passen. De belangrijkste vaardigheden die in het algemeen worden benoemd, zonder specificatie per leeftijdsgroep, zijn taalvaardigheden (spreken, luisteren, reageren), fysieke vaardigheden (houdingen aannemen, gezichtsuitdrukkingen, bewegingen, gebaren), presentatievaardigheden (zelfvertrouwen), en sociale vaardigheden (zoals samenwerken, verplaatsen

in een ander en feedback geven). Een theoretische onderbouwing van de ontwikkeling van deze vaardigheden wordt vrijwel niet gegeven.

Als laatste leren leerlingen wat er komt kijken bij het maken van een theaterproductie en over de taal van het theater en wordt kort uiteen gezet wat verwacht wordt van de leerkracht. Opvallend hierbij is de zinsnede dat 'de juiste vragen en oefeningen ertoe [bijdragen] dat de ervaring van de spelers wordt verdiept' (Ouwens et al., 2007, p. 22), maar wat deze juiste vragen en oefeningen zijn wordt niet duidelijk. Wel wordt verondersteld dat de leerkracht bekend is met 'een aantal basale dramatische werkvormen' (Ouwens et al., 2007, p. 22).

Voor elke bouw is de behandeling en uitleg van de disciplines hetzelfde. De theoretische onderbouwing van een discipline maakt dus geen onderscheid in de verschillende ontwikkelingsfasen. Bij de werkvormen en lessen staan per overkoepelend project bijbehorende leerdoelen genoemd. Slechts enkele doelen zijn gericht op vaardigheden binnen het vak drama. Sommige daarvan richten zich op emoties en schrijfvaardigheid, maar de meeste leerdoelen voor drama benoemen vaardigheden die inherent zijn aan het vak, zoals het leren maken van een tableau vivant of het kennis nemen van elkaars talenten en het ontvangen van applaus. De losse lessen binnen een project bevatten geen uitgewerkte leerdoelen.

DramaOnline

DramaOnline is een methode die via het internet te gebruiken is (Mesman & Knijnenburg, 2018). Ze biedt een enorme database aan met verschillende dramaoefeningen en -lessen, die de gebruiker kan combineren tot een lessenreeks of zelfs een leerlijn. De gebruiker kan ook zelf lessen ontwerpen met als basis een leeftijdsgroep en een speltechniek. Binnen het aanbod van kant-en-klare themalessen kan men filteren op leeftijd, op speltechniek, op vakoverstijgende gebieden – waaronder bijvoorbeeld sociale vaardigheden en literatuur – en op leerdoelen, onderverdeeld naar de hoofdgroepen 'creëren', 'presenteren' en opnieuw 'sociale vaardigheden'. Onder die laatste vallen 'respect', 'keuzes maken', 'gevoelens uiten' en 'samenwerken'. Elke les heeft drie leerdoelen die onderdeel zijn van de drie hierboven genoemde hoofdgroepen, tevens de basiscompetenties van drama. Zo bevat de les 'Kikker is verliefd' voor leerlingen van groep 1/2 de leerdoelen 'emoties spelen' (creëren), 'feedback geven' (presenteren) en 'keuzes maken' (sociale vaardigheden). Door de leerdoelen en leeftijdsgroepen te combineren kun je volgens de methode je eigen leerlijn ontwikkelen. Ook is er in de database een aparte sectie 'sociaal-emotionele oefeningen', die echter enigszins los lijken te staan van de reguliere oefeningen en lessen. Ze kunnen volgens de methode worden ingezet als warming-up, oefening tussendoor of afsluiting.

Een leerkracht kan zoals gezegd ook eigen lessen samenstellen. Bij elke losse oefening van *DramaOnline* staat een beschrijving van onder meer de inhoud, doelgroep, techniek, lesonderdeel, beginopstelling en

groepsverdeling. Om een les te creëren kiest de docent eerst een leeftijds-groep en een te ontwikkelen techniek: pantomime, improvisatie, tableaux, toneelspel of bewegingsspel. Elke les is vervolgens opgebouwd uit een inleiding, een warming-up, een kern en een afsluiting. De technieken liggen aan de basis van die zelf samengestelde lessen en het ontwikkelen ervan lijkt daarmee het leerdoel te zijn. De themalessen bevatten altijd drie expliciete leerdoelen, maar bij de losse oefeningen die een docent in *DramaOnline* uitkiest, staan geen leerdoelen omschreven. Als een docent kiest voor lessen met als techniek tableaux, dan is het maken van tableaux en de leercurve daarvan het leerdoel van die specifieke les(senreeks).

DramaOnline biedt dus veel bruikbaar lesmateriaal en verschillende manieren om zelf lessen samen te stellen of zelfs een eigen leerlijn te ontwikkelen. De theoretische onderbouwing is echter mager. De lessen hebben wel altijd als component sociale vaardigheden, maar taalontwikkeling en moreel redeneren worden nergens genoemd als leerdoelen of uitkomsten van dramaonderwijs. Ook is onduidelijk hoe sociale vaardigheden binnen de lessen te ontwikkelen zijn en hoe leerkrachten en leerlingen daarop kunnen reflecteren.

Speel je wijs

In de methode *Speel je wijs* (2012) wordt allereerst een theoretische basis gelegd voor de uiteindelijk aangeboden leerlijn. Drama is volgens deze methode vooral actie(f), afgewisseld met reflectie. Drama is verbeelding en 'door spel leer je jezelf en je omgeving beter kennen' (Smegen, 2012, p. 16) en daarnaast krijgen leerlingen 'de kans om uit te proberen en ervaringen op te doen', waardoor de kijk op de werkelijkheid steviger en helderder wordt (Smegen, 2012, p. 17). Drama kan de leerkracht volgens *Speel je wijs* inzetten als doel en als middel. Over drama als middel, omschreven als vakoverstijgend, staat enkel benoemd dat het mogelijk is om leerstof van een bepaald vak uit te beelden ter verduidelijking en dat dramaoefeningen te gebruiken zijn om het energiepeil tijdens een ander vak weer te verhogen. Door drama worden leerlingen volgens de methode actief, creatief, ontstaat er in de klas een beter pedagogisch klimaat en grotere sociale veiligheid, worden leerlingen beter in het oplossen van problemen en het geven van feedback en krijgen ze een groter inlevingsvermogen. De theoretische basis is vooral gestoeld op de theorie van coöperatief leren en de theorieën van David Kolb en Howard Gardner.

Een groot onderdeel van de methode is de combinatie van taalontwikkeling en drama. In de aangeboden lessen komen de kerndoelen voor mondeling taalonderwijs en taalbeschouwing uitgebreid aan bod. *Speel je wijs* noemt zichzelf daarin 'kerndoelendekkend' (Smegen, 2012, p. 29). Drama geeft volgens de methode allereerst leerlingen met een kleinere woordenschat de mogelijkheid om gelijkwaardig mee te doen en daarnaast helpt het uitbeelden van nieuwe woorden kinderen om deze woorden te onthouden. Handeling en beleving consolideren nieuw verworven woorden. Ook draagt

drama bij aan logisch nadenken en het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Doordat drama vaak samenspel omvat, ontwikkelen kinderen durf en zelfvertrouwen om zich in taal te uiten, ze hoeven het immers niet alleen te doen. De methode benoemt samenvattend vier overkoepelende doelen van dramaonderwijs: het leren van nieuwe woorden, het verbeteren van taalvaardigheid, het verbeteren van sociale vaardigheden en het opdoen van dramatische vaardigheden.

Om tot deze doelen te komen biedt de methode een kort overzicht van een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met groep 8. Deze beschrijft waartoe de leerlingen per groep in staat zijn en wat passende werkvormen zijn. Er wordt niet specifiek benoemd op welke wijze de voorgestelde leerlijn bijdraagt aan de persoonlijke en dramatische ontwikkeling van kinderen. Voor deze leerlijn is gebruikgemaakt van de TULE-leerdoelen kunstzinnige oriëntatie van SLO. Het grootste deel van het boek bevat voorbeelden van werkvormen, lessenreeksen en losse lessen. Per leeftijdscategorie geeft de methode een aantal doelen die met de lessen bereikt kunnen worden, met de nadruk op doelen binnen het dramatische domein en de taalontwikkeling. Per individuele les krijgt de docent eveneens leerdoelen, waarbij de talige en sociale leerdoelen specifiek worden benoemd. Ter introductie van het hoofdstuk met voorbeeldlessen om taal- en sociale vaardigheden te ontwikkelen, staat de volgende zin: 'In dit laatste en grootste deel van het boek vind je de dramalessen van waaruit *Speel je Wijs* is ontstaan' (Smegen, 2012, p. 91). De methode lijkt dus in eerste instantie ontwikkeld te zijn vanuit de praktijk van de lessen en niet vanuit een theoretische basis.

Kijk op spel

De methode *Kijk op spel* (4^e druk 2017), bedoeld voor pabostudenten, benoemt zeer specifiek het doel van drama: 'Het verwerven van inzicht in de functie en betekenis van het eigen dramatische product en dat van anderen' (De Nooij, 2017, p. 12). Drama heeft volgens De Nooij 'dezelfde kenmerkende eigenschappen als elk ander kunstvak: verbeelding, vormgeving, inzicht en discussie oproepen' (De Nooij, 2017, p. 12). Deze vier 'ingrediënten' van drama vormen volgens de methode de basis, maar zijn altijd afhankelijk van de smaak en inzichten van de leerkracht die het vak geeft. Om de vraag te beantwoorden wat drama in het basisonderwijs is, hanteert de methode de driedeling van de *Kennisbasis dans en drama*, waarbij bij drama als didactisch middel en drama als pedagogisch middel aspecten van de cognitieve ontwikkeling aan bod komen.

Allereerst wordt taalonderwijs genoemd als een van de mogelijkheden van drama als didactisch hulpmiddel. Volgens de methode 'koppelt men persoonlijke ervaringen aan taaluitingen' (De Nooij, 2017, p. 52). Door het aanbieden van taalgericht spel breiden kinderen hun woordenschat uit, krijgen zij begrip van grammaticale regels en inzicht in verhaalopbouw. Opvallend is dat de methode ingaat op vier taalaspecten bij drama, waarbij de eerste

twee aspecten (drama & taal en drama & eigen opstellen) worden behandeld vanuit de daadwerkelijke cognitieve ontwikkeling bij kinderen, terwijl bij de laatste twee aspecten (drama & jeugdliteratuur en drama & poëzie) enkel wordt gesproken over een mogelijke toepassing in de lespraktijk.

Naast de taalontwikkeling bij drama als didactisch hulpmiddel komt ook sociaal gedrag aan bod. Dit wordt enkel besproken in de context van socialevaardigheidsmethodes (SOVA's), waarbij men sociale situaties naspeelt om die te kunnen oefenen en bespreken. De Nooij waarschuwt dat leerkrachten hierbij vaak de vakdidactiek van drama als autonoom vak buiten beschouwing laten. Dit probleem ziet hij eveneens bij de inzet van drama als pedagogisch middel voor het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Drama wordt snel gezien als sociale training, terwijl het een kunstvak is: 'Wanneer je pedagogische doelstellingen formuleert bij een drama, hebben die als doel de juiste randvoorwaarden te creëren om vakspecifiek verder te kunnen komen (dus effectiever aan drama te kunnen doen). Zet je drama in met als doel het bevorderen van de sociale ontwikkeling dan noem je het sociale vaardigheidstraining (SOVA) en geen drama' (De Nooij, 2017, p. 14).

In *Kijk op spel* komen vooral veel sociaalpedagogische doelstellingen van drama aan bod (samenwerken, inleven, respect, communicatieve vaardigheden, EQ, conflicthantering, geven en ontvangen van feedback) en in mindere mate taalontwikkeling (ontwikkelen van verbale en non-verbale uitdrukkingsmogelijkheden) en moreel redeneren (leren omgaan met eigen en andermans normen en waarden in een multiculturele samenleving). De voorwaarden voor het stimuleren van deze pedagogische doelen zijn samen te vatten in het creëren van een sociaal veilig werkklimaat dat het positieve zelfbeeld van een kind bevordert en ruimte biedt om binnen de opdrachten te experimenteren en te fantaseren.

Deze opdrachten moeten aansluiten bij de ontwikkelingsfase en beleving van het kind. De uitwerking van deze fasen wordt gestoeld op theorieën van onder andere Piaget en Vygotsky en een aantal bekende onderwijstheorieën, zoals de drie basisbehoeften, coöperatief leren, directe instructies, meervoudige intelligenties en de 21e-eeuwse vaardigheden.

De methode raadt aan om gebruik te maken van een leerlijn, om methodisch en vakdidactisch succesvol dramaonderwijs te geven. Genoemd worden de TULE-leerlijn van SLO en De Nooij's eigen online leerlijn *Dramaland* (dramaland.noordhoff.nl) en *Dramamethode* (www.dramamethode.nl). Deze laatste twee zijn in onze analyse verder niet meegenomen.

Spelend leren en ontdekken

De methode *Spelend leren en ontdekken* (2016), eveneens voor pabostudenten, beoogt een goede dramamethodiek en -didactiek te bieden vanuit zes uitgangspunten. In deze uitgangspunten staat de leerkracht centraal en wordt voor de ontwikkeling van leerlingen enkel het stimuleren van de creatieve ontwikkeling genoemd. Drama sluit volgens deze methode aan

bij het spontane spel van kinderen, het spel 'waarin het kind spontaan leert over zichzelf en de hem omringende wereld' (Heijdanus, Van Nunen, Boekel, Carp, & Van der Veer, 2016, p. 22). Kinderen hebben hierin een actieve rol. Ze leren door te doen en het leren ligt besloten in de activiteit. Drama biedt volgens de methode 'een context waarin leerlingen zich authentiek als mens kunnen ontwikkelen' (Heijdanus et al., 2016, p. 22).

Het verwerven van sociale en culturele vaardigheden staat benoemd als onderdeel van de dramalessen. Dit gebeurt door spontaan spel om te zetten in dramatisch spel, waarin het initiatief bij de leerkracht ligt: deze brengt de spelgegevens in. Dramatisch spel biedt leerlingen 'op een speelse manier handvatten om zich te verhouden tot het leven' (Heijdanus et al., 2016, p. 26). De leerkracht kan drama volgens dit handboek inzetten als zelfstandig vak, maar ook als didactisch middel om het pedagogisch klimaat en het leren te verbeteren. Hierbij gaan Heijdanus en collega's vooral in op de ontwikkeling van creatief denken binnen het kader van 21e-eeuwse vaardigheden. Sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren noemen zij hier niet. Wel gaan zij later in op mogelijkheden om drama op verschillende manieren toe te passen in het basisonderwijs. Drama is soms onderdeel van voorlezen en vertellen, iets wat veel leerkrachten inzetten voor taalontwikkeling. Daarnaast zijn werkvormen van drama in te zetten om te werken aan de sociale cohesie binnen een groep of aan sociale vaardigheden. Hoe drama daaraan kan bijdragen, wordt niet benoemd.

In een later hoofdstuk over dramatheoretische inzichten wordt het effect van drama op de sociale en cognitieve ontwikkeling kort toegelicht. Leerlingen leren samenwerken en leren over maatschappelijke kwesties. De cognitieve ontwikkeling wordt uitgelegd als een proces van informatieverwerking dat mentale, sociale, affectieve en fysieke aspecten kent. In drama komen volgens de methode al deze cognitieve lagen aan bod en het kind leert daardoor schakelen tussen deze lagen.

Daarnaast wordt wederom veel aandacht besteed aan creativiteit als belangrijkste vaardigheid die via drama te verwerven is. Opvallend is dat vooral wordt uitgelegd wat creativiteit is en waarom het belangrijk is, maar nauwelijks wordt benoemd hoe drama creativiteit kan bevorderen. Er staat enkel dat leren op zichzelf 'een evoluerend proces [is] dat om creatieve stappen vraagt', waarbij leren binnen drama uitgaat van leerlingen als 'een compleet palet aan bestaand menselijk potentieel [fysiek, affectief en mentaal]' en dat drama leerlingen 'de kans [geeft] om in spel sociale en culturele dilemma's te verkennen en daarin tot oplossingen te komen' (Heijdanus et al., 2016, pp. 63-64). Vooral het tweede punt is een belangrijk element voor de ontwikkeling van de sociale cognitie, taalontwikkeling en de ontwikkeling van moreel redeneren.

De methode vervolgt met het benoemen van vakinhoudelijke en culturele competenties die leerlingen opdoen in dramalessen. Vooral de sociale cognitie komt hierin regelmatig terug, waarbij de nadruk ligt op samenspel,

feedback, respect en het verwerken van gevoelens, emoties en ervaringen van zichzelf en anderen. Daarnaast komt aan bod dat leerlingen de specifieke mogelijkheden van taal als instrument van dramatisch spel leren te hanteren. Met de piramide van Maslow benadrukken de auteurs de noodzaak van een veilige omgeving voor het beoefenen van drama, een voorwaarde die ook binnen onze leerlijn van groot belang is gebleken. Concluderend is *Spelend leren en ontdekken* een handboek dat zich vooral richt op de mogelijke ontwikkeling van kinderen door het vak drama. Vooral de vraag welke competenties leerlingen ontwikkelen en wat daarvoor nodig is, komt veel aan bod, waarbij de creatieve ontwikkeling centraal staat.

Vergelijking

Elke methode biedt een meer of minder uitgebreidere kennisbasis aan. Hierin krijgen de vakoverstijgende leereffecten taalontwikkeling en sociale vaardigheden de meeste aandacht. Opvallend is dat dergelijke overkoepelende doelen van dramaonderwijs weliswaar worden benoemd, maar niet altijd terug te vinden zijn in de specifieke lessen. Hierdoor is het voor de leerkracht lastig om de praktijk te koppelen aan de theorie. Daarnaast is de theoretische basis van de methodes voornamelijk gebaseerd op algemeen onderwijskundige theorieën en niet op specifieke dramatheorieën.

Naast de vakoverstijgende leerdoelen zijn in de methodes voornamelijk leerdoelen te vinden voor het vak drama zelf. Veel daarvan hebben meer potentie dan waarvoor ze nu worden ingezet. Een voorbeeld hiervan is het veel terugkerende leerdoel: *het ontwikkelen van een personage*. Het is evident dat kinderen door het ontwikkelen van een personage leren hoe ze een personage moeten ontwikkelen. Door dit als leerdoel te zien en niet als leeractiviteit, wordt voorbij gegaan aan de mogelijkheden van drama om vakoverstijgende leerdoelen te bedienen. Het ontwikkelen van een personage kan bijvoorbeeld bijdragen aan het leren begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft. Deze effecten kunnen echter alleen optreden als ze onderdeel uitmaken van een expliciete didactische strategie, gericht op transfer. Daaraan besteden de onderzochte methodes niet of nauwelijks aandacht.

De methodes *Kijk op spel* en *Spelend leren en ontdekken* bieden de meeste theoretische ondersteuning. Dit zijn dan ook methodes voor pabostudenten: ze bieden lesideeën, werkvormen en leerlijnen (vooral op hun bijbehorende websites) voor leerkrachten, maar zijn geen kant-en-klare schoolbrede methodes.

Moet je doen is dit wel, maar biedt juist weer minder theoretische ondersteuning en besteedt weinig aandacht aan de (dramatische) ontwikkeling per leeftijdsgroep. *Speel je wijs* is geen kant-en-klare methode, maar biedt leerkrachten veel mogelijke werkvormen per leeftijdscategorie. In de

aangeboden theoretische ondersteuning wordt niet altijd een diepgaande koppeling gelegd met de praktijk: waarom hebben bepaalde handelingen een bepaalde ontwikkeling tot gevolg en hoe kan de leerkracht deze ontwikkeling zo goed mogelijk stimuleren? Ten slotte kunnen leerkrachten met *DramaOnline* een eigen leerlijn samenstellen, door een groot aanbod aan werkvormen in verschillende leeftijdsgroepen en met verschillende leerdoelen te combineren. De theoretische ondersteuning hierbij is mager.

Conclusie en aanbevelingen

Drama neemt binnen het onderwijs een ondergeschikte positie in. Dat is onterecht, omdat dramalessen een positieve invloed kunnen hebben op taalontwikkeling, sociale cognitie en moreel redeneren. Deze effecten liggen dicht bij de kunstvorm zelf, maar hebben ook vakoverstijgende waarde (transfereffect). In bestaande lesmethodes voor primair onderwijs worden deze vakoverstijgende effecten soms wel benoemd, maar niet of nauwelijks gebruikt als theoretische onderbouwing, noch als leerdoel van beschreven specifieke oefeningen of lessen. Deze lessen en oefeningen concentreren zich hoofdzakelijk op de ontwikkeling van de dramatische vaardigheden van de leerlingen, niet op vakoverstijgende doelen. Ook de kennisbasis voor de pabo en het leerplankader kunstzinnige oriëntatie bieden wat dat betreft te weinig handvatten voor (toekomstige) leerkrachten.

Door leerdoelen te formuleren die het vakgebied overstijgen kan voor leerkrachten duidelijk worden *waarom* ze bepaalde lessen geven en hoe deze lessen de ontwikkeling van hun leerlingen beïnvloeden, boven op de dramatische ontwikkeling. Dit draagt bij aan meer deskundigheid van leerkrachten en neemt wellicht wat onzekerheid weg, doordat de leerkracht de lessen inhoudelijk beheerst en benadert in plaats van enkel uitvoerend. Het vormgeven van leerlijnen voor drama vanuit een inhoudelijke onderbouwing naar een onderbouwde praktijk, en niet vanuit een louter praktijkgerichte benadering, kan bijdragen aan het positieve imago waar theatereducatie behoeft aan heeft.

Karlot Bosch studeerde theaterwetenschap en deed onderzoek naar de effecten van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling. Ze geeft les op een middelbare school in Amsterdam.

Cock Dieleman is universitair docent theaterwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderwijs en onderzoek concentreren zich op theatereducatie, jeugdtheater en dramaturgie.
E c.dieleman@uva.nl

Literatuur

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Booth, D. (1998). Language power through working in role. In B. Wagner (Ed.), *Educational drama and language arts. What research shows* (pp. 57-76). Portsmouth: Heinemann.

Commissie Kennisbasis Pabo. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad, vereniging van hogescholen.

Freeman, D., Sullivan, K., & Fulton, R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.

Goldstein, T. (2009). Psychological Perspectives on Acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(1), 6-9.

Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.

Goswami, U. (2008). *Cognitive Development. The Learning Brain*. Hove: Psychology Press.

Goswami, U. (2010). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Heijdanus, E., Nunen, A. van, Boekel, H., Carp, D., & Veer, P. van der (2016). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hoeven, M. van der, Sluijsmans, L, Vorle, R. van de, & Heusden, B. van (red.) (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Grinten, M. van der (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Kieft, M., Grinten, M. van der, Damstra, G., Wijs, F. de, Kruiter, J., Hoogeveen, K., & Hoogenboom, A. (2017). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2017*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Kohnstamm, R. (2009a). *Kleine ontwikkelingspsychologie, deel 1: Het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kohnstamm, R. (2009b). *Kleine ontwikkelingspsychologie, deel 2: De schoolleef-tijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., Kieft, M., Hoogeveen, K., & Beekhoven, S. (2015). *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Peiling 2015/16)*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Levy, J. (1997). Theatre and Moral Education. *Journal of Aesthetic Education*, 31(3), 65-67.

McMaster, J. (1998). 'Doing' Literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-575.

Mesman, A., & Knijnenburg, R. (2018). *DramaOnline*. www.dramaonline.nl

Nooij, H. de (2017). *Kijk op spel. Drama voor de Pabo*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Ouwens, L. et al., (2007). *Moet je doen kunst & cultuur*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.

Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239-275.

Robinson, K. (2006). *Schools kill creativity*. www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. <http://kunstzinnige-orientatie.slo.nl/>

Smegen, I. (2012). *Speel je wijs. Theater, drama en spel voor taalontwikkeling op de basisschool*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Thijs, A., & Akker, J. van den (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Smith, R., & Tucker, J. (2007). *Better practice in Theatre Education*. Maryland: Maryland State Department of Education.

Wagner, B. (1988). Research Currents: Does Classroom Drama Affect the Arts of Language? *Language Arts*, 65(1), 46-55.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing.

Winston, J. (1999). Theorising Drama as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28(4), 459-471.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volggproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volggproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Cultu-rele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volggproject*
- 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 replicatieonderzoek 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': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 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*

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Edwin van Meerkerk, Arno Neele en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Folkert Haanstra, Emiel Heijnen, Melissa de Vreede en Theo Witte

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuurpluseducatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 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

Het LKCA

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (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 het LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837