

Max van der Kamp  
Scriptieprijs 2009  
Vier nominaties en een winnaar

27

JAARGANG 10

Cultuur+ Educatie

## **CULTUUR + EDUCATIE**

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

### **HOOFDREDACTIE**

Marjo van Hoorn

### **EINDREDACTIE**

Tia M. Lücker, Amsterdam

### **REDACTIE**

Folkert Haanstra, Piet Hagenaars, Marjo van Hoorn en Melissa de Vreede

### **PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT**

Miriam Schout

### **ONTWERP EN VORMGEVING**

Anker & Strijbos . vormgeving, communicatie . Utrecht

### **DRUKWERK**

Drukkerij Libertas Bunnik

### **UITGAVE**

Cultuurnetwerk Nederland  
Ganzenmarkt 6  
Postbus 61  
3500 AB Utrecht  
Telefoon 030-236 12 00  
Fax 030-236 12 90  
E-mail [info@cultuurnetwerk.nl](mailto:info@cultuurnetwerk.nl)  
Internet [www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)

# Max van der Kamp scriptieprijs 2009

Vier nominaties en een winnaar

Marika Hoekstra  
Suzanne Keurttjes  
Sanne de Maijer  
Vera Meewis  
Lies van Roessel

Cultuur+Educatie 27 2010

Max van der Kamp scriptieprijs 2009 Vier nominaties en een winnaar

Auteurs: Marike Hoekstra, Suzanne Keurntjes, Sanne de Maijer, Vera Meewis en Lies van Roessel

ISBN 978-90-6997-132-2

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

# Inhoud

Redactioneel	4
Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in TOEVAL GEZOCHT <i>Marika Hoekstra</i>	8
(In)formeel leren op en rond festivals <i>Suzanne Keurntjes</i>	30
Een moderne kijk op de klassieken <i>Sanne de Majer</i>	50
Participeren in of door kunst en cultuur? <i>Vera Meewis</i>	70
Epische elementen in computerspellen <i>Lies van Roessel</i>	92

# Redactioneel

Elk jaar worden kwalitatief hoogstaande scripties geschreven over het brede werkterrein van de kunst-, erfgoed-, literatuur- en media-educatie. Het kan gaan om scripties die zijn geschreven aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten, maar ook aan hbo-opleidingen zoals de masteropleidingen Kunsteducatie bij kunstvakopleidingen. Om te voorkomen dat ze slechts door een beperkt aantal mensen worden gelezen, beschrijft en ontsluit de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland (master)scripties over cultuureducatie. Door het instellen van een scriptieprijs wil Cultuurnetwerk waardevolle scripties onder de aandacht van een nog breder publiek brengen. Daarnaast wil Cultuurnetwerk Nederland met de prijs goed onderzoek naar cultuureducatie door studenten bevorderen en studenten stimuleren om met hun bevindingen naar buiten te treden.

Cultuurnetwerk heeft de prijs vernoemd naar Max van der Kamp (1947–2007), wegens zijn verdiensten op het gebied van cultuureducatieonderzoek. In 1980 promoveerde hij op een onderzoek naar doelen en leereffecten van de beeldende vakken en muziek onder de titel *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Zijn dissertatie was een belangrijke stimulans voor meer wetenschappelijk onderzoek op dit gebied. Vanaf 1982 was Max van der Kamp hoogleraar Andragogiek in Groningen, maar hij bleef zowel bestuurlijk als onderzoeksmatig actief op het gebied van de kunsteducatie. Zo was hij voorzitter van de adviescommissie beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve) van Cultuur en School, bestuurslid van de Groningse School voor Handenarbeid en lid van de visitatiecommissie van conservatoria. Hij deed historische onderzoeken naar kunst- onderwijs en naar centra voor de kunsten en onderzoek naar de relatie tussen cultuureducatie en sociale cohesie (Zie Cultuur + Educatie 6).

De Max van der Kamp Scriptieprijs ter waarde van 1000 euro, wordt met ingang van 2009 elke twee jaar uitgereikt. Deze Cultuur + Educatie bevat daarvan de eerste oogst. In totaal werden 32 scripties ingediend. Voorwaarde was dat de scripties waren afgerond

én positief beoordeeld (minimaal cijfer 7 of gelijkwaardig) tussen 1 september 2007 en 15 april 2009. De scripties betroffen alle kunstdisciplines, cultureel erfgoed en media-educatie en gingen over binnen- en buitenschoolse educatieve praktijk, over docenten-opleidingen kunstvakken, over educatie bij instellingen en over cultuureducatiebeleid.

De jury bestond uit Marleen Barth, voorzitter (GGZ Nederland), Folkert Haanstra (Universiteit Utrecht en Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten), Ineke Nagel (VU Amsterdam); Olga Van Oost (Vrije Universiteit Brussel) en Kees Vuyk (Universiteit Utrecht). De jury heeft bij haar beoordeling gelet op de wetenschappelijke waarde, de helderheid, de originaliteit, en de argumentatiekracht van de inzendingen. Maatschappelijke en/of praktische relevantie zag zij als een pre. Gemeten aan deze criteria is het niveau van de ingezonden scripties volgens de jury wisselend. In nogal wat scripties is sprake van een discrepantie tussen een breed theoretisch kader enerzijds en een beperkte operationalisering en gegevensverzameling anderzijds. Verder is de jury verontrust over de gebrekkige taalvaardigheid van de auteurs van een deel van de ingezonden scripties. Wel is de jury positief verrast door het werk dat is verricht door een aantal studenten aan de hbo-masters Kunsteducatie. Uit alle inzendingen heeft de jury vijf genomineerden geselecteerd. Deze Cultuur + Educatie bevat artikelen gebaseerd op de genomineerde scripties. Dat zijn:

*Een onderzoek naar de rol van kunstenaars in TOEVAL GEZOCHT* van Marike Hoekstra (master Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten). Marike vroeg zich af hoe kunstenaars gebruik maken van hun kunstzinnige competenties in de lessen op de scholen en of gesprekken hierover hen kunnen helpen die te benoemen en te vergroten. Die competenties hebben betrekking op creativiteit, procesgericht werken, authenticiteit en het leggen van verbindingen tussen de wereld van de (professionele) kunst en die van het kind. Ze observeerde zes kunstenaars in lessituaties en interviewde hen vervolgens uitgebreid.

*(In)formeel leren in de festivalsfeer* van Suzanne Keurntjes (master Kunsteducatie, Fontys Hogescholen). Suzanne onderzocht hoe het informeel leren op en rond festivals kan worden gekoppeld aan het formele educatietraject-in-ontwikkeling en wat de mogelijke voordelen daarvan zijn. Hiertoe bezocht ze diverse festivals, interviewde ze experts op onder meer het gebied van marketing, educatie en projectorganisatie en observeerde ze de uitvoering van een soortgelijk project.

*Een moderne kijk op de klassieken* van Sanne de Maijer (master Nederlandse taal en cultuur, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam). Sanne vroeg zich

af wat de huidige mogelijkheden zijn voor het onderwijzen van Nederlandstalige canonieke literatuur in de bovenbouw van havo en vwo. Ze bestudeerde onderwijskundige en didactische achtergronden van het huidige literatuuronderwijs en de discussie over het onderwijs van canonieke literatuur. Door middel van een enquête ondervroeg zij literatuurdocenten over onder meer hun lespraktijk en vroeg naar hun mening over het onderwerp. Daarbij keek ze ook naar de mogelijkheden van nieuwe media.

*Participeren in of via kunst en cultuur?* van Vera Meewis (master Kunstbeleid en –management, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht). Vera deed onderzoek naar de legitimatie van cultuureducatie in het beleid van de rijksoverheid sinds 1995. Ze analyseerde de beleidsteksten van de rijksoverheid beginnend met de uitgangspuntennota *Pantser of ruggegraat* uit 1995 en eindigend met *Kunst van Leven. Hoofdpijnen van cultuurbeleid* uit 2007. Hierbij maakt zij gebruik van een indeling in drie niveaus in de legitimatie voor cultuureducatie, namelijk persoonlijke ontwikkeling, cultuurdeelname en algemeen maatschappelijke waarden.

*Restaging the epic. Brechtian epic elements in computer games and their use for computer game literacy education* van Lies van Roessel (master Media and performance studies, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht). Volgens Lies zijn computerspellen niet alleen bruikbaar als educatief middel, maar verdient de kritische receptie van games zelf ook een plaats in het onderwijs. Ze put daarvoor uit de ideeën van Bertolt Brecht over het episch theater, dat als doel heeft om het publiek maatschappelijk en politiek bewust te maken. Bepaalde vervreemdingseffecten, die voorkomen dat toeschouwers te veel emotioneel betrokken raken bij het verhaal, zijn toepasbaar op games en maken de speler bewust van het geconstrueerde karakter ervan. Dit soort epische elementen kunnen bijdragen aan gamewijsheid.

De jury was unaniem in haar keuze en wees Lies van Roessel met haar scriptie over gameseducatie als winnaar aan. Doorslaggevend waren volgens het juryrapport 'de eruditie, het innovatieve karakter, de gepaste kritische afstand van het onderwerp en de uitgebreide, eerlijke en onafhankelijke discussie'. Die kritische afstand past goed bij een prijs vernoemd naar Max van der Kamp. Volgens hem moet een onderzoeker steeds twee meesters dienen: de wetenschap en de praktijk. De rol van de onderzoeker kan daarom het best worden getypeerd als die van een geëngageerde, deskundige buitenstaander. Die rol heeft hij voor de cultuureducatie steeds vervuld en het is ook de rol die we de huidige en toekomstige winnaars van de scriptieprijs cultuureducatie graag zien spelen.

*Folkert Haanstra*





# De rol van de kunstenaar in het project

## TOEVAL GEZOCHT

Hoe maken kunstenaars gebruik van hun kunstzinnige competenties als ze les geven op scholen? Kunnen gesprekken hierover hen helpen hun competenties te benoemen en te vergroten? Om antwoorden op deze vragen te vinden werden zes kunstenaars geobserveerd in lessituaties en vervolgens geïnterviewd.

Daarbij werd gekeken naar de manier waarop de kunstenaars gebruikmaken van creativiteit, beschrijvingen van procesgericht werken en authenticiteit om het overdrachtsproces inzichtelijk te maken.

Vijftien Noord-Hollandse basisscholen deden in het najaar van 2007 mee in het project TOEVAL GEZOCHT. In dit project vormden de benadering van Reggio Emilia en de expositie Cruel Bonsai van het kunstenaarsduo Heringa/Van Kalsbeek in het Amsterdamse Stedelijk Museum de inspiratiebron om de expressieve mogelijkheden van de kinderen aan te boren. Zes weken lang, twee dagdelen per week werkte een team bestaande uit een beeldend kunstenaar, een groepsleerkracht en twee stagiaires intensief met een groep jonge kinderen.

In de literatuur over de kindercentra van Reggio Emilia wordt steeds gewezen op de bijzondere positie die deze Noord-Italiaanse stad inneemt op het gebied van onderwijs aan jonge kinderen. Hoewel de werkwijze die in de kindercentra wordt gebruikt niet losstaat van historische en heersende pedagogische opvattingen (getuige de veelvuldige verwijzingen naar het werk van pedagogen als onder anderen Dewey, Montessori, Piaget, Bruner, Vygotsky en Gardner) kan de praktijk van onderwijs aan jonge kinderen in Reggio Emilia als uniek worden beschouwd.

Elk kindercentrum van Reggio Emilia heeft een atelier. Malaguzzi (zie kader) stelde voor een atelier te creëren waar 'combinaties van en creatieve mogelijkheden tussen de verschillende (symbolische) talen van kinderen konden ontstaan' (Edwards, Gandini & Forman 2005 p. 65).

Het atelier is een plaats voor onderzoek, rijkelijk voorzien van materialen, gereedschap

en mensen met vakkennis en de plaats om documentatie te verfijnen.

Het is een organisatorische 'maatregel' die het belang van de ontwikkeling van een pedagogische benadering onderstreept. De introductie van het atelier was ook een statement over het belang van verbeelding, creativiteit, expressie en esthetiek in het onderwijs.

Malaguzzi trok kunstenaars aan, soms zonder enige onderwijservaring, om in de ateliers te komen werken: de *atelierista*. De atelierista is door haar kunstvakopleiding competent in de visuele talen (die eerder conceptueel en cultureel zijn dan formeel) en ervaren in het hanteren van de materialen in het atelier. De atelierista deelt deze deskundigheid met de kinderen en het team.

Met de aanwezigheid van een atelierista wordt het atelier 'een centrum van cultuur' (Edwards, Gandini & Forman 2005 p. 139), zoals atelierista Veia Vecchi het stelt. De atelierista is de gids die de kinderen kan helpen de mogelijkheden van de expressieve, creatieve en symbolische talen te verkennen.

De competenties waarover de atelierista wordt geacht te beschikken zijn allereerst gebaseerd op de opvatting dat kunstenaars – net als kinderen – op een andere manier naar dingen kijken (Piccinini 2004).

De artistieke talen van kunstenaars zouden nauw verwant zijn aan de creatieve talen van kinderen. De intrinsieke structuur van expressieve talen stelt ze in staat een sterke connectie te onderhouden tussen rationaliteit en verbeelding, cognitie en gevoel. In deze 'talige' filosofie speelt de beeldend kunstenaar een bijzondere rol bij het stimuleren van visuele talen, de musicus voor muzikale talen, enzovoorts.

Kort gezegd wordt aan de deelname van kunstenaars aan het onderwijs in de kindercentra van Reggio Emilia een intrinsieke waarde toegekend, die is ingebed in een constante structuur van sociale verhoudingen.

# Reggio Emilia

Reggio Emilia is een Noord-Italiaanse stad in de streek Emilia Romagna. In deze stad werden vlak na de Tweede Wereldoorlog op initiatief van ouders kindercentra opgericht voor jonge kinderen, aanvankelijk van seizoenarbeiders. De heropbouw van de maatschappij moest beginnen bij het onderwijs aan kinderen. Hun zou geleerd moeten worden zelf kritisch te denken in plaats van alleen op te voeden tot te gehoorzaamheid. De oorlog had immers laten zien waartoe dat kan leiden.

De onderwijzer, cultuurfilosoof en politicus Loris Malaguzzi (1920-1994), betrokken bij de bouw van de kindercentra, werd gegrepen door de inzet waarmee de ouders aan de slag gingen. Hij sloot zich bij hen aan en werd dé grote inspirator voor de pedagogische werkwijze in de kindercentra. Malaguzzi combineerde bestaande pedagogische visies met zijn eigen ideeën en praktijkervaring. Dat leidde uiteindelijk tot de pedagogiek van Reggio Emilia. In 1963 werd het eerste kindercentrum voor drie- tot zesjarigen geopend en in 1970 het eerste baby-peutercentrum.

Tegenwoordig telt Reggio Emilia meer dan dertig kindercentra. Aan de Reggio-kindercentra zijn behalve de kinderen, de ouders en de leidsters ook een pedagoog (*pedagogista*), een kunstenaar (*atelierista*) en een kok verbonden. Elk centrum heeft een centraal plein, een piazza, waar kinderen uit alle groepen elkaar kunnen ontmoeten. Naast de verschillende groepsruimtes is er een archief (met daarin veel grote en kleine nuttige voorwerpen die niet uit een winkel komen), een muzieklokaal, en groot atelier; de werkplaats en de onderzoeksruimte van het centrum. Elke groep heeft ook nog een mini-atelier waar kinderen aan een groot project kunnen werken. Bij de ingang is informatie en documentatie over het centrum te vinden. De wanden worden gebruikt om werk van kinderen en begeleiders tentoon te stellen.

## KUNSTENAAR IN DE KLAS

— Voor de context van het project TOEVAL GEZOCHT is niet alleen de inspiratie uit Reggio Emilia van belang, maar ook de manier waarop kunstenaars in Nederlandse klassen werken. De literatuur over de projecten Kunstenaars op school van het NSKV (Rijnbeek 1977), Kunsteducatieprojecten met kunstenaars van het LOKV (Haanstra & Van Hoorn 1998), Kunstenaars in het voortgezet onderwijs (Konings & Smets 2001) en Beroepskunstenaars in de klas (Kunstconnection 2006; Ros 2005; Savant Learning Partners & Regioplan Beleidsonderzoek 2005; Twaalfhoven 2003) geeft een beeld van de manier waarop bij Nederlandse projecten kunstenaars worden betrokken.

In deze Nederlandse projecten zijn kunstenaars nadrukkelijk maker; de projecten sluiten aan op de eigen beroepspraktijk en betrekken de leerlingen bij het creatieve proces van de kunstenaar. De meerwaarde van kunstenaars ligt in de kennismaking met de authentieke blik, de creativiteit en de bevoegenheid. De kunstenaars worden als externe specialisten naar de school gehaald en niet structureel tot de onderwijsomgeving gerekend. Opmerkelijk is ook dat het doel van de bijdrage van de kunstenaar vaak instrumenteel is, zoals vorming, socialisering of bijvoorbeeld werkgelegenheid of werklastverlichting.

In het kader van recente onderwijsvernieuwingen, die zich afzetten tegen de naar binnen gerichte onderwijscultuur, bepleit Haanstra het plaatsen van professionele kunstenaars in het onderwijs als mogelijkheid om authentiekere vormen van kunsteducatie toe te passen (Haanstra 2003).

Hiermee is de context voor het onderzoeksgebied geschetst: inspiratie uit Reggio Emilia in een Nederlandse situatie. In de literatuur over Reggio Emilia is gezocht naar de kwaliteiten die de atelierista (kunstenaar/docent) toevoegt aan het onderwijskundige team, waar de werkzaamheden van de atelierista uit bestaan en naar de competenties waarover een atelierista beschikt. Daarnaast is in de Nederlandse literatuur over kunstenaars in het onderwijs gezocht naar de competenties van kunstenaars. De gevonden competenties zijn samengevat onder de vier kernbegrippen creativiteit, procesgericht werken, authenticiteit en gidsrol.

## HET PROJECT

— Het project TOEVAL GEZOCHT sluit op twee niveaus aan op de wereld van de professionele beeldende kunst. Beginpunt voor het project is de expositie Cruel Bonsai van het kunstenaarsduo Heringa/Van Kalsbeek in het Stedelijk Museum Amsterdam. De stra-

tegieën van Heringa/Van Kalsbeek vertonen overeenkomsten met de manier waarop kinderen de wereld onderzoeken: werkend, zoekend, gezamenlijk, verzamelend, gebruik makend van toeval en experiment.

De kinderen zijn zelf aan het werk gegaan, zelf gaan onderzoeken, samen met een kunstenaar op school (Hulshoff Poll 2007). De kunstenaars op de scholen zijn geselecteerd op een combinatie van hun kunstenaarschap en pedagogische kwaliteiten. De keuze voor het werken met beeldend kunstenaars is bepaald door de overtuiging dat deze over bijzondere kwaliteiten beschikken die veel kunnen opleveren, zoals een connectie tussen ratio en verbeelding of tussen cognitie en gevoel. Hun werd gevraagd hun competenties te gebruiken om de kinderen in hun eigen proces te begeleiden.

Toen de gelegenheid zich voordeed om tijdens het project TOEVAL GEZOCHT zes kunstenaars te observeren en daarop in een interview met hen te reflecteren, rees de vraag of de competenties die in de literatuur waren gevonden in het handelen en praten van de kunstenaars waarneembaar zouden zijn.

Hoe maakt een kunstenaar gebruik van de competenties waarover hij of zij op grond van zijn kunstenaarschap wordt geacht te beschikken? Kan kleinschalig kwalitatief onderzoek het gebruiken van de vier competenties zichtbaar maken en kunnen de betrokken kunstenaars hierop reflecteren?

In dit artikel worden de resultaten van de interviews en observaties beschreven.

## CREATIVITEIT

De begripsomschrijving van creativiteit sluit aan bij het motto van TOEVAL GEZOCHT: 'Creativiteit is de vrijheid altijd iets van een andere kant te bekijken.' Creativiteit moet in dit onderzoek niet verward worden met kunstzinnigheid.

In een lessituatie waarbij een kunstenaar met kinderen werkt, kan sprake zijn van creativiteit van de kunstenaar en van het kind. Creativiteit kan zich uiten in de omgang met materialen en in het gebruik van werkvormen.

Kunstenaars beschikken vaak over persoonlijke strategieën om in het eigen beeldend werk de creativiteit te stimuleren. Ze vergelijken het werken met kinderen met het eigen scheppend werk, waardoor ruimte ontstaat om op een creatieve manier tegen het leerproces aan te kijken.

Kunstenaars willen de creativiteit van de kinderen stimuleren. Dit gebeurt in mindere of meerdere mate bewust door bijvoorbeeld het gebruik van spelvormen, het aangaan van onderzoekende vraaggesprekken, de afwisseling van materiaal of omgeving en de

vragen van kinderen bespreekbaar maken.

In het spel en het onderzoek dat de kinderen zelf aandragen worden creatieve potenties herkend.

De kunstenaars zijn creatief in de omgang met materialen. In de experimenten van de kinderen met materialen herkennen en stimuleren de kunstenaars hun creatieve mogelijkheden. Kunstenaars hebben doorgaans positieve ervaringen met creatieve processen en nemen een positieve verwachting mee naar de lessituatie.

### WERKVORMEN

Op grond van hun ervaring met creatieve processen kunnen kunstenaars vertrouwen op het eigen vermogen tot improviseren. Werken met de kinderen wordt vergeleken met het eigen scheppend werk, waardoor ruimte ontstaat om op een creatieve manier tegen het leerproces aan te kijken. Daarover zegt een van de kunstenaars: 'Ik dacht: wat zou ik nou doen in mijn atelier om dit werk beter te begrijpen? Ik draai het ondersteboven, dat is een heel simpele truc. Dat heb ik niet gedaan, uit respect, maar ik heb het gewoon op een andere plek neergezet.'

De kunstenaars gebruiken werkvormen die het mogelijk maken om onverwachte ontdekkingen te doen, die zelfs niet door hen zelf worden voorzien. Het werken met een beperking, zoals een thema, kan een aanknopingspunt bieden. Het is echter wel de creativiteit van de kunstenaar om aan de hand van de gegeven aanleiding naar mogelijkheden te zoeken. Ze beschikken vaak over persoonlijke strategieën om in het eigen beeldend werk de creativiteit te stimuleren. Deze strategieën hebben nogal eens het karakter van een ongeleid experiment. Een van de kunstenaars vertelt: 'Ik volg niet doelgericht een beslissing. Ik moet heel veel dingen naast elkaar leggen en dan ontstaat het proces. Soms doe ik proefjes met materialen en maak tekeningen; ik kan niet duidelijk zeggen hoe het gaat. Het is wel vaak een veelheid, ook aan materiaal en onderzoek. Veel verzamelen.'

De voorwaarden om tot het creatieve proces te komen kunnen voor de kunstenaars heel vast omljnd zijn, zoals de omgeving die aan bepaalde voorwaarden moet voldoen, bijna als een ritueel.

Bij het maken van het eigen werk zeggen ze vaak met onorthodoxe oplossingen te werken en die ook te zullen toepassen in het werken met de kinderen. Af en toe lijken er omwegen bewandeld te worden wanneer een oplossing niet direct voorhanden lijkt. Werkvormen hebben soms als enig doel de kinderen los te maken. Het beeldend bezig zijn kan gebruikt worden om de motor achter het creatieve proces aan te zetten, zoals het tekenen in een eerste fase van het werkproces als een 'manier van denken' wordt

omschreven door een van de kunstenaars. Het kan gaan om het vermogen problemen van praktische aard op een creatieve manier te benaderen. Tot slot kunnen de eigen fascinaties maken dat de kunstenaar op een onverwachte manier tegen het proces op zich aankijkt.

### STIMULEREN

De kunstenaars spelen ook een rol in het stimuleren van de creativiteit van het kind – meer of minder bewust. Werkvormen kunnen het karakter van een spel hebben met als doel de creativiteit van de kinderen aan te boren en die op het werkproces te richten. Ook kan spel de nieuwsgierigheid van de kinderen opwekken, humor kan een middel zijn om de creativiteit te prikkelen of kan een levensechte situatie als een vergadering nabootsen. Door het stellen van onderzoekende vragen wordt het kind gestimuleerd zijn vragen en verwondering als een creatieve bron te gebruiken.

Materiaal en omgeving worden bewust afgewisseld wanneer de creativiteit lijkt op te drogen.

De kunstenaars maken soms gebruik van complexe strategieën, zoals de kinderen zich met gesloten ogen laten concentreren op een idee, waardoor ze zich bewust worden van hun eigen beelden. Het bespreken van vragen van de kinderen kan een strategie zijn om de dialoog creatief te benaderen.

In het spel en het onderzoek dat de kinderen zelf aandragen worden creatieve potenties herkend, zoals in een situatie door een van de kunstenaars beschreven: '...ontspannen kijken, dat vind ik ook een heel belangrijk element, dat ontspannen. De stagiaires noemen dat verveling, terwijl ik zie dat er iets gebeurt. Zoals een jongen die maar steeds cirkeltjes loopt, dan zie ik de schoonheid van die beweging die hij vormgeeft al heeft hij dan geen materiaal.'

### MATERIALEN

Ook in het omgaan met materiaal brengen de kunstenaars de eigen creativiteit in, al of niet bewust gericht op het kind. Ze zijn vertrouwd met het eigen vrije denken over materialen en introduceren zo experimenten met materialen bij de kinderen. Het kan hierbij gaan om een ongebruikelijke combinatie, het gebruik van materiaal dat niet bedoeld is als beeldend materiaal (hergebruikt, huishoudelijk of organisch) of het gebruik op een onorthodoxe wijze, zoals druipende verf om de zwaartekracht te onderzoeken en kleuren mengen door met blote voeten door verf heen te lopen.

De experimenten met materiaal die door de kinderen worden geïnitieerd, worden door de kunstenaar herkend als creatieve mogelijkheden en worden door de kunstenaar



gestimuleerd. Bewuster lijkt de interventie wanneer de kunstenaar de kinderen voorstelt om een nieuw materiaal toe te voegen als het proces lijkt te stikken.

## PROCESGERICHT WERKEN

—  
Oog voor het belang van het proces en de processen die kinderen doormaken vinden de kunstenaars belangrijk. Ze stimuleren de processen van kinderen door deze te initiëren en te anticiperen op het verloop ervan. Tegelijkertijd stimuleren ze de kinderen vertrouwen te hebben in hun eigen processen.

Ze bewaken het proces van de kinderen op verschillende manieren. Er wordt op het proces gereflecteerd, de kunstenaars grijpen in wanneer het proces gefrustreerd dreigt te raken en ze maken het proces voor de kinderen hanteerbaar door het in overzichtelijke fases te verdelen. Ze stellen zich op als procesbegeleider en geven meermalen te kennen zo min mogelijk in het proces te interveniëren. Non-interventie komt voort uit een groot vertrouwen in en belangstelling voor het natuurlijke verloop van processen.

De kunstenaars betrekken de kinderen bij het proces door het voor hen zichtbaar te maken en hen er zich bewust van te maken. Dat gebeurt zowel door de documentatie van de processen aan de kinderen te laten zien als door het gemaakte werk te presenteren als een *work in progress*. De kunstenaars zeggen dat het reflecteren op het eigen werk zoals zij dat met de kinderen doen, voortkomt uit wat ze in hun eigen werk 'afstand nemen' noemen.

De kunstenaars zijn niet of nauwelijks gericht op producten. Hun waardering voor het werken van de kinderen heeft vooral betrekking op hun actieve en onderzoekende werkhouding. Of de intensieve activiteit tot een resultaat leidt, is hierbij niet van belang. Ze zeggen dat dit op een natuurlijke manier overeenkomt met de eigen manier van werken en het openstaan voor chaos en toevallige ontdekkingen. Ze beschouwen het loslaten van producten als hun specifieke verantwoordelijkheid in TOEVAL GEZOCHT.

Hierin verschillen ze van de groepsleerkrachten en stagiaires in de teams, die productgericht zijn. De kunstenaars hebben in het team de rol van procesbewaker en begeleiden de overige teamleden.

De context van TOEVAL GEZOCHT is heel belangrijk geweest voor het inzichtelijk maken van processen en heeft de kunstenaars ondersteund in hun procesgerichte benadering.

## STIMULEREN

De kunstenaars zien zichzelf als initiator en vooruitdenker van processen en ze verwachten een flexibele houding te kunnen aannemen ten aanzien van het proces van de kinderen.

Het in gang zetten van processen wordt als doel op zich beschouwd. In een bepaalde situatie op een van de scholen, waar het team weinig vertrouwen had in het proces van de kinderen, stelde een kunstenaar voor een activiteit in te voegen. Die activiteit zou geen deel van het grote proces uitmaken, maar zou als opbrengst hebben dat de kinderen gezamenlijk een kort proces zouden ervaren. De kunstenaars komen terug op eerdere momenten in het proces en zeggen bewust in te grijpen wanneer zij denken dat dit nodig is. Ze voorzien op welke manieren het proces van de kinderen gefrustreerd zou kunnen worden en anticiperen hierop. Ze stimuleren de kinderen door het product los te laten en vertrouwen te hebben in het proces. Ze zeggen uit eigen ervaring te putten bij de strategieën om het proces te stimuleren: ‘..dat je er niet uitkomt, inhoudelijk of qua constructie en dat je er collega’s bijhaalt, met de vraag: kijk er even naar. Daardoor worden je ogen geopend en kun je verder.’

De kunstenaars tonen een grote betrokkenheid bij het proces. Ze verwachten dat hun inbreng ertoe leidt dat het creatieve werken vaker wordt gebruikt om met het kind in gesprek te komen en dat de werkjes die daar uit voortkomen dus in het verlengde liggen van een groter en langduriger gesprek en ontwikkeling. Ieder stadium van het proces is essentieel voor het vervolg.

## BEWAKEN

Het proces wordt zorgvuldig en intentioneel bewaakt, door middel van bijvoorbeeld reflectie en abstractie. Eerder is al het ingrijpen genoemd wanneer wordt voorzien dat de kinderen gefrustreerd zouden kunnen raken. Daarnaast kan een kunstenaar het proces voor de kinderen in overzichtelijke fases verdelen bijvoorbeeld door elke werkochtend met een afsluitende handeling te eindigen, zoals een korte nabespreking, zonder hierbij het creatieve proces af te kappen.

De werken van de kinderen worden niet als trofee mee naar huis gegeven, maar blijven in het atelier zolang ze een rol in het proces kunnen spelen. De kunstenaars zoeken naar samenhang tussen verschillende kleinere en kortere processen en houden het overzicht op de individuele processen van de kinderen.

## NON-INTERVENTIE

Vaak zeggen de kunstenaars dat ze zo min mogelijk in het proces willen interveniëren. Ze laten het initiatief voor het vervolg aan de kinderen en sturen bewust niet te veel. Ze wachten af om te zien wat er gebeurt. Ze streven ernaar hun eigen verwachtingen los te laten en stellen hoge eisen aan hun rol als procesbegeleider.

Een van de kunstenaars vertelde dat zij als beeldend kunstenaar verwachtingen had die haar meer hinderden in het openstaan voor het proces van de kinderen dan ze had gedacht. De kunstenaars zeggen het proces en het belang van persoonlijke groei van het kind voorop te stellen en open te staan voor de grilligheid van processen. De non-interventie komt voort uit een groot vertrouwen in de processen van kinderen en belangstelling voor het natuurlijke verloop van die processen. Het werken in het atelier mag het karakter van spel hebben.

## WERKHOUDING

Tijdens het werkproces uiten de kunstenaars waardering voor de actieve en onderzoekende werkhouding van de kinderen. Het verdiept zijn, geconcentreerd zijn wordt als positief ervaren. Of de intensieve activiteit tot een resultaat leidt, is hierbij niet van belang. De kinderen worden gestimuleerd actief te zijn, eerst te doen en daarna te kijken hoe het anders moet. De kunstenaars uiten waardering voor het moeizame proberen, juist wanneer dat schijnbaar tot niets leidt. Ze stellen de activiteit voorop en mogelijk zou daar een product uit kunnen ontstaan.

## ZICHTBAAR MAKEN

De kunstenaars spelen een rol in het zich bewust worden van het proces door het zichtbaar te maken voor de kinderen. Daarvoor maken ze gebruik van de vastgelegde documentatie; er worden veel foto's en aantekeningen gemaakt. De gemaakte foto's worden aan de muur gehangen op een voor de kinderen toegankelijke plaats en hoogte. De kunstenaars gebruiken dit fotomateriaal om met de kinderen over hun werkproces in gesprek te komen. Ze maken PowerPointpresentaties voor de kinderen en betrekken ze op deze manier ook als groep bij het gezamenlijke proces. De aantekeningen worden gebruikt om de kinderen in een gesprek bij hun eigen proces terug te halen.

Een van de kunstenaars zegt dat de manier van kijken van kunstenaars heel anders is dan die van niet-kunstenaars. Die zouden kijken of het 'gelukt' is, terwijl de kunstenaar door voortdurend afstand te nemen vooral op de kwaliteit van het proces reflecteert. Het gebruik van documentatie stimuleert terug te blikken op het proces van de kinderen op een vergelijkbare manier.

Een andere manier waarop de kunstenaars het proces zichtbaar maken is door de presentatie van het werk als een *work in progress*. Bij de presentatie maakt de kunstenaar bewuste keuzes die de samenhang tussen de verschillende delen van het proces zichtbaar maken. Door voortdurend aan de kinderen te laten zien in welke stadium van ontwikkeling zij zich bevinden, hoeft het proces niet iedere keer opnieuw gestart te worden.

### LOSLATEN

De kunstenaars zeggen zich niet of nauwelijks te richten op producten. In de voorbereiding wordt verwerkt dat de uitkomst van het proces niet van tevoren bekend kan zijn. Dat betekent dat er geen zicht is op het product dat uit dit proces zal voortkomen. De situatie in het project TOEVAL GEZOCHT geeft hiervoor meer mogelijkheden dan bijvoorbeeld het werken in een kunstencentrum of in andere onderwijsprojecten.

Dit loslaten van het product kan worden benoemd als een onbewuste, natuurlijke manier van werken. De kunstenaars zijn tolerant en open ten aanzien van onzekerheid en chaos. Ze zeggen zelf zo in het proces verdiept te zijn en in hoe het te begeleiden dat het mogelijke product niet zichtbaar en niet belangrijk is. Dit komt overeen met de belangrijke plaats die spontane processen in het eigen werk kunnen innemen.

Ze vinden daarnaast dat het hun verantwoordelijkheid is om product- en resultaatgericht werken te vermijden. Dat het project in tijd is beperkt en wordt afgesloten met een expositie in het Stedelijk Museum wordt genoemd als een complicerende factor, hoewel het de kunstenaars ook voor een uitdaging stelt.

De kunstenaars zeggen dat het bij het loslaten van het product niet alleen gaat om het concrete beeldende product, maar ook om het loslaten van vooraf bepaalde ontwikkelingsresultaten.

### CONTRAST

De kunstenaar vervult in de samenwerking met leerkrachten en stagiaires de rol van procesbewaker en leidt de overige teamleden. Dat zij die rol aannemen is ten dele te verklaren vanuit de functie die zij in het team vervullen als artistiek regisseur. Het komt ook voort uit de eigen positieve ervaringen met procesgericht werken. Een van de kunstenaars vertelt dat er een groot verschil bestaat tussen de kunstenaar en de leerkracht, die 'nog nooit helemaal uit het niets iets gemaakt heeft', zoals een beeld of een schilderij. Dan is het moeilijker om los te laten dat het misschien wel niets wordt. Een kunstenaar is dat gewend.

## PROJECTOMGEVING

Bij het project TOEVAL GEZOCHT is een belangrijke plaats ingeruimd voor documentatie en reflectie, op zo'n manier dat het procesgericht werken is gegarandeerd. Dit maakte het lastig om waar te nemen in hoeverre procesgericht werken tot de competenties van de kunstenaars moet worden gerekend of tot de projecttaken. Aan de andere kant maken de eisen die aan de kunstenaars worden gesteld de eigen inbreng van procesgericht werken explicieter, waardoor de kunstenaars heel doelbewust gebruik maken van deze competentie.

## AUTHENTICITEIT

—  
Zowel in de visie van de authentieke kunsteducatie als in die van Reggio Emilia is het van belang dat er zinvolle verbanden worden gelegd tussen de ervaringswereld van het kind en de (culturele) omgeving. Kunstenaars kunnen een rol vervullen om het levens-echte karakter van het leren te waarborgen.

Aan de ene kant gaat het om authenticiteit in zoverre dat de kunstenaar weet aan te sluiten bij de wereld van het kind (aansluiten bij de 'creatieve talen' van kinderen). Aan de andere kant gaat authenticiteit over de vraag op welke manier de kunstenaar de eigen artistieke praktijk inbrengt (het gebruik van 'artistieke talen').

De kunstenaars zoeken naar een verband met de belevingswereld van kinderen door ze te vragen zelf materiaal in te brengen of er samen naar op zoek te gaan. Ze geven de ruimte aan de verschillen die er tussen kinderen bestaan. Ze erkennen de kinderen als makers door respect te tonen voor hun werk en voor de beslissingen die ze nemen, zoals de beslissing wanneer iets 'af' is. Kinderen worden uitgedaagd zich een oordeel te vormen over het eigen werk en zich hierover uit te spreken. De kunstenaars zeggen zich in de beleving van de kinderen te herkennen en nieuwsgierig te zijn naar hun wereld. Het werken in de klas wordt beschouwd als een samenwerkingsproces tussen kind en kunstenaar.

De kunstenaars werken met jonge kinderen net als in de eigen artistieke beroepspraktijk. Bepaalde randvoorwaarden die ze aan het eigen artistieke werk stellen, worden ook aan het werken met de kinderen gesteld, zoals het beschikken over een professionele werkruimte en de kwaliteit van het materiaal. De kunstenaars brengen een deskundige houding in op het gebied van materiaal, gereedschap en techniek. Daarnaast gebruiken ze de inhoudelijke kennis waarover ze door hun vakopleiding en beroepspraktijk beschikken en de expertise die ze door eigen ervaringen hebben opgedaan.

Door een sterke verbondenheid met het eigen werk kunnen de kunstenaars een persoonlijk stempel op de processen drukken, iets waar ze zichzelf bewust van zijn. Door strategieën als afstand nemen, verwonderen, broeden en reflecteren onderdeel van het werkproces te maken, geven de kunstenaars de productieve werktijd een nieuwe betekenis. De kunstenaars staan naar eigen zeggen buiten het schoolsysteem. Een van de kunstenaars licht dit toe met een voorbeeld: '...dit kijken, met cirkels en bogen. Dan zitten we in de kring en dan zegt een kind dat die niet rond is, dat er knikken in zitten. Iedereen gaat dan in de weer om hem rond te krijgen. Dan zegt een ander kind: maar het zijn toch twee halve bogen. Dat zijn juwelen, je moet heel wakker zijn, anders zie je het helemaal niet.'

#### MATERIAAL

De kunstenaars is voor aanvang van het project gevraagd te vertellen hoe het initiatief voor het werken bij de kinderen zou komen te liggen. Op grond van het werk van Heringa/Van Kalsbeek vormde verzamelen het startpunt. In hun plannen beschreven de kunstenaars verschillende manieren waardoor het initiatief voor het verzamelen van de kinderen zou kunnen komen.

De kinderen mochten verzamelen wat ze zelf wilden, alles wat ze toevallig in hun zakken hadden. Via vragen werden kinderen uitgedaagd over hun eigen onderzoeksvragen na te denken. De kunstenaars gaan ervan uit dat de kinderen beschikken over 'innerlijke schatten' en willen door thema's los te laten afwachten waar de kinderen mee komen. De belevingswereld en de uitdrukkingwijze van de kinderen krijgen een belangrijke rol en van thuis meegebrachte spullen krijgen een plaats in het proces. De wereld van het kind moet uitgangspunt zijn en de kunstenaar moet de behoefte aan populaire beeldcultuur accepteren.

#### RUIMTE VOOR VERSCHILLEN

Verschillen tussen kinderen worden gerespecteerd en de kunstenaars sluiten daar in het werken op aan. Er is ruimte voor individuele aanpak en de kunstenaars accepteren dat niet ieder kind op dezelfde manier werkt. Ze hebben oog voor bijzondere capaciteiten van kinderen. Een van de kunstenaars vertelt over een meisje in haar groep het volgende: 'Wat ik heel bijzonder vind is hoe zij zich een eigen plek in de groep verwerft met dat schrijven. Ik zou er bijna een apart project van willen maken. Pas als ik me weer terugtrok, zat ze weer in haar wereld, spiegelde ze die letters. Ze praatte aldoor en ze telde. Ze is heel expressief in een soort ritme en dat vind ik heel boeiend.'

## ERKENNING

De kunstenaars hebben respect voor het werk van de kinderen en de kinderen worden ook geacht respect voor elkaars werk te hebben.

De kunstenaars hebben oog voor de beeldende kwaliteiten van de kinderen en vertrouwen in hun capaciteit om eigen ontdekkingen te doen. Ze herkennen de primaire ervaringen die kinderen opdoen, zoals een kind dat voor het eerst klei voelt, en herkennen de potenties die dergelijke ervaringen hebben. De kinderen mogen zelf bedenken wat ze maken en ze mogen ook zelf bepalen wanneer iets 'af' is. Het oordeel van het kind over het eigen werk wordt serieus genomen en het kind wordt uitgelokt zich hierover uit te laten.

De vraagstukken waar de kinderen mee worstelen worden gelijkgesteld aan die van de kunstenaars. Er is ruimte voor de eigen strategieën van kinderen en de kunstenaars staan open voor de kunstzinnige waarde van de observaties van de kinderen.

## NIEUWSGIERIGHEID

De zoekende manier waarop sommige kunstenaars werken, lijkt op de manier waarop jonge kinderen leren; kunstenaars herkennen in het proces van de kinderen het eigen proces. Ze hebben een open en onderzoekende houding ten opzichte van de wereld van het kind en zijn nieuwsgierig naar de uitkomsten van de ontmoeting. Ze kijken met verwondering naar de kinderen en observeren hoe ze op allerlei manieren met de buitenwereld communiceren. De verwondering van de kinderen roept bij hen herinneringen aan de eigen kindertijd op, zoals een van hen beschrijft: 'Bijvoorbeeld het genoeg van een stapel stenen bouwen en die laten omdonderen met veel lawaai, dat herken ik heel goed. Of rondlopen met een groot stuk plastic over je heen, roepend dat je de gasman bent, is heel herkenbaar. Of je maakt een tekening van een draak, die zit in een vulkaan, dat wordt een ijsvulkaan en die moet hoger worden. Dan pakt dat meisje een vel papier en plakt dat eronder, dat vind ik een heel goede oplossing.'

## PROFESSIONELE WERKRUIJTE

Bij bezoeken aan de ateliers van de kunstenaars viel op dat de inrichting van de ateliers voor de kinderen op de school overeenkomsten vertoonden met de eigen ateliers. Een kunstenaar die bij voorkeur werkt in een atelier waar de materialen aantrekkelijk geordend zijn gerangschikt, richtte de ruimte voor de kinderen net zo in. De kunstenaar die bij voorkeur werkt in een rommelige, rijk gevulde ruimte, brengt deze situatie over naar het schoolatelier. Het werken in een professionele ruimte is, volgens de kunstenaars, voorwaarde om tot goede werkprocessen te komen. In de ruimte is vaak een scheiding

tussen het werkgedeelte en het gedeelte waar het werk en het proces gepresenteerd worden. De kunstenaar gedraagt zich in het atelier van de kinderen net als in het eigen atelier en gaat de kinderen voor in het gebruik van een professionele ruimte. Materiaal is rijkelijk aanwezig en aantrekkelijk en voor alle kinderen bereikbaar opgesteld. Naast divers kosteloos materiaal kiezen de kunstenaars voor materiaal van professionele kwaliteit, geen 'schoolspul'. Het gebruik van goed materiaal bevordert het plezier in het werken en de waardering voor het eigen werk.

### KENNIS

De kunstenaars maken gebruik van hun inhoudelijke kennis en brengen professioneel jargon naar de klas. Ze laten de kinderen kennismaken met begrippen, zoals abstractie, als onderdeel van het beeldend proces. Het bewust nadenken over de eigen kwaliteiten als kunstenaar versterkt de overdracht: 'Ik heb een groot gevoel voor materiaal, ik houd ervan en van het proces waarin beelden en gedachten groeien tijdens het werken. Beeldend werken biedt een manier om ideeën en gedachten uit te drukken en te ontwikkelen.'

Vanuit de ervaring die de kunstenaar met beeldend werken heeft en de kennis over beeldende kunst is het mogelijk zicht te houden op de uitkomst van experimenten. Niet alleen kent de kunstenaar de technische mogelijkheden en beperkingen van materialen, maar ook de beeldende mogelijkheden. Een van de kunstenaars vertelde dat ze hier minder zeker over was wanneer de kinderen met materialen en technieken werkten die ze zelf nooit gebruikte.

### ERVARING

De eigen ervaring is een belangrijke bron voor het handelen van de kunstenaar in het project. De kunstenaars zeggen over de competenties te beschikken om op het goede moment een juiste ingreep te kunnen doen, zodat een ervaring wordt verdiept of zich ontwikkelt. De expertise waarover de kunstenaar beschikt is door ervaring verworven. Kunstenaars kunnen wel in conflict komen met zichzelf wanneer iets van ze gevraagd wordt dat dwars op de eigen ervaring staat. Een van de kunstenaars zegt over een dilemma waar ze in de samenwerking met leerkracht en stagiaire voor kwam te staan: 'Ik had daar wel mijn twijfels over, de vulkaan was niet hier, we kunnen hem niet bekijken of even bezoeken en proefondervindelijk aanschouwen. Die wisselwerking tussen wat je ziet en ervaart en de beelden die je daarvan maakt, is echt iets anders dan een voorstelling waar je nooit bij geweest bent.'



## EIGEN PROCESSEN

Voor de uitwerking van de thema's maken de kunstenaars gebruik van de eigen probleemstellingen en zoeken in het proces met de kinderen naar strategieën die verwant zijn met de eigen processen. Ze brengen een associatieve manier van werken naar de klas die als voorwaarde voor het kunstenaarschap wordt gezien: 'Misschien ben je als kunstenaar gewend om niet meteen het bekende verhaal te plakken op alles wat je ervaart. Maar eerst te kijken, te luisteren, te voelen, te ruiken en dan iets te proberen en dan weer te kijken en dan misschien iets heel anders te doen. Helemaal niet doelgericht of misschien wel, maar associatief en zoekend en open. En als je zo werkt komen de ideeën en de oplossingen vanzelf.'

De persoon en het werk van de kunstenaar horen bij elkaar en kunnen daarom niet buiten de lessituatie worden gehouden. De sterke verbondenheid met het eigen werk wordt ook wel gezien als een belemmering, het zou een stevig stempel op de processen kunnen drukken.

De kunstenaars leggen bewust een connectie tussen de eigen belevingswereld en de wereld van het kind en grijpen terug op hun eigen artistieke talen om de creatieve talen van de kinderen te kunnen aanboren.

In abstractere zin neemt de kunstenaar zijn of haar strategieën mee in het beeldend werken met kinderen. Afstand nemen van het werk is bijvoorbeeld een essentieel onderdeel, het stellen van vragen, verwonderen, broeden, reflecteren. Bewust of onbewust neemt de kunstenaar deze voor het onderwijs over het algemeen ongebruikelijke strategieën mee naar de klas.

Het begrip 'productieve werktijd' krijgt een heel andere betekenis doordat kunstenaars rust en reflectie tot een belangrijk onderdeel van het werkproces maken.

## LOS VAN HET SCHOOLSYSTEEM

De inbreng van de eigen beroepspraktijk van de kunstenaar vormt een onderdeel van het leren dat per definitie buiten het schoolstelsel staat. De kunstenaars benadrukken dat onderscheid als een belangrijk onderdeel van hun bijdrage. Omdat zij de kunstenaar zijn, kunnen ze andere dingen zeggen en kunnen ze meer vrijheid geven aan de kinderen. Want: 'een kunstenaar denkt buiten de bestaande orde, is flexibeler en opener en gaat er minder dan de leerkracht of een ouder vanuit "hoe de dingen horen".' Waar op school aandacht wordt besteed aan seizoenen, vieringen en andere vaste thema's, staat de kunstenaar hier los van. Een kunstenaar werkt niet volgens een van buiten af bepaald systeem, maar volgens zijn of haar eigen systeem, omdat hij of zij toch vaak alleen in het eigen atelier werkt. Hierdoor meent de kunstenaar soepelheid te kunnen

brengen in een afremmend systeem en regelgeving. De kunstenaars brengen niet alleen aan de kinderen deze andere benadering over, maar ook aan de leerkrachten: 'Wat de leerkracht zelf zegt, is dat ik haar leer nadenken over begrippen, zoals verbindingen. Dat de verwondering over het begrip hoogte essentieel is.'

## GIDSROL

—  
De kunstenaars in het project TOEVAL GEZOCHT verbinden de ervaringswereld van de kinderen en de wereld van de kunst. De complexe beeldtaal van het kunstenaarsduo Heringa/Van Kalsbeek vertalen zij naar begrippen die zij in het werken met de kinderen kunnen gebruiken. Op een vergelijkbare manier worden strategieën van bekende of minder bekende kunstenaars vertaald. De kunstenaars brengen professioneel jargon naar de klas en theoretische, vakmatige expertise. Op het gebied van materiaal, gereedschap en techniek kunnen de kunstenaars zakelijke, concrete instructies met een zekere autoriteit geven, zoals dat een zaag kapot gaat als je er klei mee zaagt.

Door hun professionele kijk op beeldende kunst voelen de kunstenaars zich verantwoordelijk voor de beeldende kwaliteiten van het proces. De kunstenaars beschouwen het als hun taak om de beeldende potenties van het werk van de kinderen te zien en de verbinding te leggen met beeldende kunst. De kunstenaars fungeren als intermediairs tussen kind en (beeldende) kunst.

## VERTALER

In het project TOEVAL GEZOCHT werd nadrukkelijk een beroep gedaan op de gidsrol van de deelnemende kunstenaars. Zij kregen de opdracht de kunstenaarsstrategieën van Heringa/Van Kalsbeek te vertalen naar het werken met de kinderen, om de verbinding te zoeken tussen de artistieke talen van Heringa/Van Kalsbeek en de creatieve talen van de kinderen.

De kunstenaars hebben het werk en de manier van werken van dit kunstenaarsduo geanalyseerd en vertaald naar begrippen die zij in het werken met de kinderen zouden kunnen gebruiken. De complexe beeldtaal van Heringa/Van Kalsbeek werd vertaald naar vraagstellingen over verzamelen, zwaartekracht, compositie met kleur en het werken in een begrensde ruimte. Het conflict tussen begrenzing van de bekisting waarin zij hun beelden laten ontstaan en het expressieve karakter van de beelden bracht een van de kunstenaars tot de vraag of expressie misschien wel mogelijk wordt gemaakt door begrenzing en zij bracht deze overweging als onderzoeksvraag in haar voorbereiding

naar voren.

Daarnaast vertalen kunstenaars strategieën van andere bekende kunstenaars naar een manier van werken met de kinderen. Een van de kunstenaars omschrijft de behoefte aan reflectie als volgt: ‘...een citaat van Karel Appel: “Dan ga ik mijn schilderij af kijken.” Je zou een manier moeten vinden om kinderen daarbij te helpen.’

Het gebruik van professioneel jargon brengt de wereld van de kunst dichterbij.

#### EXPERT

Er is onderscheid tussen expertise voortkomend uit de eigen beroepspraktijk en de theoretische, vakmatige expertise. Over dat laatste gaat het hier.

De kunstenaars werkten in de ateliers met een combinatie van professionele materialen en zogenaamd waardeloos materiaal. De kunstenaars beschikken over de benodigde kennis en instrueren de kinderen over de technische beperkingen en mogelijkheden van de materialen. Dat gebeurt ook bij de instructies over gereedschappen en technieken. De technische instructies wijken af van veel van de andere geobserveerde gesprekken. De instructies zijn zakelijk, concreet en worden met een zekere autoriteit gebracht. Een van de kunstenaars zegt hierover: ‘Het is heel belangrijk kinderen kennis te laten maken met de mogelijkheden van verschillende technieken, hiervoor beschikt de kunstenaar over expertise en het is niet altijd productief kinderen dat allemaal zelf te laten uitvinden.’

#### VAKKENNIS

De kunstenaars voelen zich vanuit hun professionaliteit verantwoordelijk voor het beeldende proces. Hun vakmatigheid en inhoudelijke bagage geven hen die verantwoordelijkheid. Ze voelen zich verantwoordelijk voor het aandragen van beeldende interventies. De kunstenaar houdt het overzicht over kleinere processen en geeft die een plaats in het grotere proces. In het verlengde hiervan heeft de kunstenaar de taak om de beeldende mogelijkheden van de door de kinderen gemaakte werken te zien en die in hun beeldende samenhang te presenteren.

De kunstenaars wijden de kinderen in: ‘Ze bekend maken met een heel nieuwe wereld, met materiaal, de herwaardering voor dingen waar ze zich anders niet zo bewust van zijn. Los van het stramien, opnieuw bekijken en opnieuw invulling aan iets geven.’

## TOT SLOT

—  
De vraag was of de kwaliteiten die in de literatuur aan kunstenaars in de klas worden toegeschreven in een kleinschalig kwalitatief onderzoek waargenomen konden worden. De bevindingen geven een positieve bevestiging van de veronderstelling dat kunstenaars over de hierboven beschreven competenties beschikken en er zijn veel verschillende manieren gevonden waarop de kunstenaars deze competenties gebruiken. Het eigen kunstenaarschap is een belangrijke bouwsteen voor wat de 'didactiek van de kunstenaar' genoemd kan worden. Dat manifesteert zich zowel in de praktijk als in de reflectie op het eigen handelen.

*Marika Hoekstra*

Marika Hoekstra (1966) is beeldend kunstenaar en als zelfstandige bezig met ontwikkeling en onderzoek op het gebied van kunsteducatie, met het accent op de rol van de kunstenaar/docent. In 2008 behaalde ze de master Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten met de scriptie *Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in TOEVAL GEZOCHT*.

## LITERATUUR

—

**Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G.** (2005). *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht: SWP.

**Haanstra, F.** (2003). Kunstenaars en schoolkunst. Authentiek kunstonderwijs heeft professional nodig. *Boekman*, 56, 74-78.

**Haanstra, F. & Hoorn, M. van** (1998). *Kunsteducatieprojecten met kunstenaars*. (Katernen Kunsteducatie 15). Utrecht: LOKV.

**Hulshoff Pol, R.** (2007). *TOEVAL GEZOCHT. SM Bulletin*, 6, 23-25.

**Konings, F.E.M. & Smets, S.** (2001). *Kunstenaars in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Centrum Beeldende Kunst.

**Kunstconnectie** (2006). Vorm leren geven aan creativiteit: de meerwaarde van kunstonderwijs door kunstenaars. In *Kunstconnected*, 5, 20-21.

**Piccinini, S.** (2004). The city, the children, and contemporary art. Cultural project extending beyond the exhibit. In: V. Vecchi & C. Giudici (Eds.), *Children, art, artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri* (pp. 6-8). Reggio Emilia: Reggio Children.

**Rijnbeek, R.W.M.** (1977). *Kunstenaars op school, een aanzet tot ontwikkelingswerk in de kunstzinnige vorming*. Amersfoort: NSKV.

**Ros, B.** (2005). Kunstenaars zorgen voor positief schrikeffect op basisscholen. *Bulletin Cultuur & School*, 40, 12-17.

**Savant Learning Partners & Regioplan Beleidsonderzoek** (2005). *Evaluatie beroepskunstenaars in de klas*. Amsterdam/Utrecht: Savant Learning Partners/Regioplan Beleidsonderzoek.

**Twaalfhoven, A.** (2003). Steeds meer beroepskunstenaars in het primair onderwijs. *Bulletin Cultuur & School*, 27, 4-6.

Vecchi, V. (2004). Poetic language as a means to counter violence. In: V. Vecchi & C. Giudici (Eds.), *Children, art, artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri* (pp. 137-144). Reggio Emilia: Reggio Children.



## (In)formeel leren op en rond festivals

Kun je leren van een festivalbezoek? Dit was de vraag aan het begin van het onderzoek *(In)formeel leren in de festivalsfeer: een onderzoek naar de koppeling tussen formeel en informeel leren op en rond festivals*. Onderzocht werden verschillende vormen van informeel leren en de verschillende mogelijkheden die een festival heeft om informele leerervaringen bij zijn bezoekers te stimuleren en de mogelijke voordelen daarvan. De resultaten zijn vervolgens gekoppeld aan het onderwijs, met als doel het creëren van een sterkere en intensere leerervaring.

Jaarlijks worden er in Nederland honderden festivals gehouden. Deze festivals bieden mogelijkheden voor het onverwachte, het unieke, het ongestructureerde, het innovatieve. Zij onttrekken zich aan het alledaagse en bieden veelal ruimte om iets uit te proberen of te lanceren. Festivals zijn kort en hevig en bieden een ontmoetingsplaats voor mensen en ideeën, veelal in een mooie en/of uitzonderlijke omgeving (Boogaarts 1992).

Festivals zijn er in soorten en maten. Onderling verschillen ze sterk in onder andere grootte, bezoekersaantallen en thematiek. Natuurlijk zijn er de grote, landelijk bekende festivals, zoals Lowlands en Pinkpop, maar ook lokaal zijn er regelmatig kleinere festivalmanifestaties. Sommige festivals hebben zich gespecialiseerd in een bepaalde discipline, zoals bijvoorbeeld het Holland Dance Festival in Den Haag of de verschillende filmfestivals. Andere zijn juist interdisciplinair van karakter, zoals het kunstenfestival Motel Mozaïque in Rotterdam. Er zijn festivals die zich profileren als vernieuwend of experimenteel, maar er zijn ook festivals die al jaren volgens hetzelfde vertrouwde concept worden georganiseerd.

Wat al deze festivals verbindt is dat de bezoeker van een festival op een dag van alles kan meemaken. Een festival biedt afwisseling en nodigt uit tot activiteit; er valt van alles te zien, te horen, te voelen en te beleven en het breekt de orde van de dag. Door de brede programmering komt een festivalbezoeker in een kort tijdsbestek steeds in



aanraking met iets anders; de bezoeker ontdekt nieuwe (vormen van) muziek, dans, beeldende kunst en/of theater, maakt kennis met andere culturen en cultuuruitingen en komt wellicht op plaatsen waar hij niet eerder is geweest. Een festival zou een ideale plek kunnen zijn om informeel te leren terwijl alles wordt ervaren als een groot feest.

## INFORMEEL LEREN

— Volgens Sierens (2007 p. 25) is informeel leren ‘elke activiteit die begrip, kennis of vaardigheid nastreeft en die plaatsvindt in afwezigheid van extern opgelegde curriculummaatstaven zoals leerdoelen, leerinhouden en leeruitkomsten’. Informeel leren kan zich in elke context voordoen buiten de voorgeschreven curricula van onderwijsinstellingen, zo ook op en rond festivals. Het gaat hierbij om een leerervaring op eigen initiatief, waarvan het leerproces voor de lerende niet te plannen of vooraf te voorspellen is. Uitgaande van deze definitie is informeel leren een goede mogelijkheid voor festivalorganisaties om hun bezoekers de kans te geven zich te verdiepen in hetgeen gezien, gehoord en beleefd wordt tijdens een bezoek aan een festival. Dit brengt voor de bezoekers verschillende voordelen met zich mee. Zij verkrijgen meer kennis over wat er tijdens het festival wordt getoond, waardoor zij het getoonde intenser kunnen ervaren. Wanneer de bezoekers de ervaringen die zij opdoen beter begrijpen, blijven deze hen langer bij dan wanneer zij die niet begrijpen. Voor festivalorganisaties is het een manier om nieuwe doelgroepen te werven en bestaande doelgroepen aan zich te binden. Iemand die normaal gesproken niet snel een festival zal bezoeken, kan door een informele leerervaring wellicht inzien dat een bezoek aan een festival erg leuk is.

## VIER VISIES OP EDUCATIE

— Informeel leren is een vorm van educatie. Educatie is de activiteit van een organisatie of persoon die doelbewust het leren van anderen wil bevorderen (Doets, Van Esch, Houtepen, Visser & De Sousa 2007). Het is een intentionele activiteit gericht op het oproepen van leerervaringen om daarmee anderen in staat te stellen nieuwe kennis, inzichten of vaardigheden te verwerven. Educatie betreft het doelgericht bevorderen en ondersteunen van leerprocessen. Deze definitie van educatie is zeer breed en kan vanuit verschillende visies worden geïnterpreteerd. Educatie op festivals kan dan ook verschillende vormen aannemen. Om uiteen te zetten welke vormen dit kunnen zijn,

is het onderstaande 'model' geconstrueerd waarin vier visies op het begrip educatie worden gekoppeld aan verschillende soorten festivals.

#### VISIE 1: EDUCATIE IS ONDERWIJS

Bij visie 1 op educatie gaat het niet om informeel, maar om formeel, schools leren. Vanuit deze visie op educatie op festivals zijn vooral projecten voor een doelgroep te zien: schoolgaande jongeren. Deze projecten zijn onderdeel van het onderwijs, dus formeel. Zo biedt het International Film Festival Rotterdam een groot en divers educatief aanbod voor leerlingen van alle schooltypen in het voortgezet onderwijs en scholen kunnen het festival klassikaal bezoeken. Op het festival worden onder andere digitale workshops georganiseerd waarin leerlingen zelf filmpjes kunnen maken. De workshops worden geïntroduceerd door een jonge Nederlandse filmmaker die eigen werk vertoont (International Film Festival Rotterdam 2010).

#### VISIE 2: EDUCATIE IS VERDIEPING

Bij visie 2 wordt educatie aangeboden als een losse op zichzelf staande activiteit met een begin en een einde. De doelgroep kan per activiteit verschillen en de activiteit is niet gebonden aan één locatie of instelling. De activiteit staat in het teken van het festivalthema of heeft een andere link met het festival, waarmee educatie een onderdeel wordt van het festival zelf. In 2005 introduceerde Letty Ranshuysen de term 'verdiepende randactiviteiten', waarbij zij educatieve activiteiten voor festivals verdeelt in productieve randactiviteiten (bijvoorbeeld workshops) en reflectieve activiteiten (debatten, voorbesprekingen en rondleidingen) (Van den Ende Foundation 2006). Zo organiseerde Lowlands in 2009, in samenwerking met Coolpolitics en Willem van Zeeland Producties, voor de vijfde keer Lowlands University waarbij hoogleraren ('de popsterren van de wetenschap') tijdens het festival een podium wordt geboden (Coolpolitics 2010).

#### VISIE 3: EDUCATIE IS BEWUSTMAKEN

Visie 3 komt het meest voor bij festivals met een bepaalde boodschap voor het publiek of bewustwording van het publiek. Vaak gaat het hier om idealistische doelstellingen, zoals het steunen van een goed doel en/of politieke bewustwording. Bij een aantal festivals heeft men al jaren ervaring op dit gebied. Geprobeerd wordt de balans te vinden tussen het vieren van een feest (waarvoor het publiek komt) en het overdragen van een boodschap. Deze visie op educatie stimuleert de festivalmakers *out of the box* te denken en op verschillende manieren educatie door het programma te vlechten. Op die manier wordt bewust geprobeerd de bezoeker op de hoogte te brengen van de beoogde problematiek

zonder dat hij het gevoel heeft dat hij iets leert. In deze derde visie is er dus wel degelijk sprake van educatie, maar het wordt nooit zo genoemd. Deze formule onderscheidt zich dan ook van de eerdergenoemde visies, omdat de bezoeker niet bewust maar informeel leert. De verschillende bevrijdingsfestivals die ieder jaar op 5 mei worden georganiseerd, zijn hiervan een goed voorbeeld: de nadruk ligt op het vieren van feest, maar tussen optredens door en tijdens de concerten wordt aandacht gevraagd voor het thema vrijheid. Zo wordt elke band die optreedt gevraagd als laatste nummer het lied te spelen dat voor hen het meest het gevoel van vrijheid weergeeft (Nationaal Comité 4 en 5 mei 2010).

#### VISIE 4: EDUCATIE IS PERSOONLIJK

Wanneer educatie vanuit visie 4 wordt bekeken, is wat er geleerd wordt voor iedere bezoeker persoonlijk. Het gebeurt niet bewust, is niet intentioneel en men beseft achteraf niet dat leren heeft plaatsgevonden. Deze ervaringen zijn niet van tevoren te voorspellen. Ook het effect is persoonlijk. Iedereen onthoudt iets anders, waardoor deze vorm van educatie moeilijk van buitenaf te beïnvloeden is. Wat de een positief beoordeelt, beoordeelt de ander negatief. Zo kun je bijvoorbeeld een concert bezoeken om één specifieke band te horen spelen, maar wanneer je na afloop nog even bij een ander podium gaat kijken, ontdek je een andere, voorheen voor jou onbekende band, die je ook interessant vindt. Op die manier breid je je ervaringen uit en 'leer' je een nieuwe band kennen.

De verschillende visies kunnen los van elkaar worden gezien, maar in veel gevallen lopen ze door elkaar heen. Een goed voorbeeld van deze manier van werken laat Mundial Productions in Tilburg zien, een instelling met een sterke mondiale betrokkenheid die jaarlijks talloze educatieve projecten opzet vanuit de visie: cultuur draagt bij aan ontwikkeling. Zij organiseren onder andere Festival Mundial, waar naast verschillende workshops (visie 2) het publiek via visie 3 bewust wordt gemaakt van een bepaalde doelstelling (in 2009 was de doelstelling het bewustmaken van de Millennium Development Goals, acht millenniumdoelen voor het oplossen van het wereldwijde armoedevraagstuk). Ook worden er talloze evenementen, concerten, internationale uitwisselingen en educatieve programma's voor scholen (visie 1) georganiseerd.

#### INFORMEEL LEREN

—  
De visies 2, 3 en 4 sluiten aan op de leertheorie van informeel leren. Informeel leren is te verdelen in zelfgestuurd leren, incidenteel leren en socialisatie (Sierens 2007).

Zelfgestuurd leren (ook wel actieleren genoemd) is een vorm van leren waarbij de lerende van tevoren de bedoeling heeft om iets te leren en achteraf beseft iets geleerd te hebben. Dit is vaak het geval bij projecten die worden opgezet vanuit visie 2 (thema-verdieping). Incidenteel leren is een vorm van leren waarbij de lerende vooraf niet de bedoeling heeft iets te leren, maar achteraf beseft hij wel dat hij wel iets heeft geleerd. Dit kan het geval zijn bij visie 3, wanneer de bezoeker zich na afloop van het festival bewust is geworden van het doel van het festival. Doordat het festival als voornaamste sturende kracht onzichtbaar is, wordt het door de lerende ervaren als incidenteel leren. Socialisatie is volgens Sierens intentioneel noch onbewust: 'Het verwijst naar de internalisatie van waarden, attitudes, gedragingen, vaardigheden enzovoort die onbewust plaatsvinden in het alledaagse leven' (p. 26). Het leerproces verloopt ongepland en onbewust.

Informeel leren wordt vaak tegenover het begrip formeel leren geplaatst. Formeel leren is een vorm van leren waarbij een leraar het gezag heeft om te bepalen dat lerenden daadwerkelijk een curriculum moeten doorlopen dat uit een vooraf vastgesteld corpus (verzameling documenten) van kennis is afgeleid. Deze vorm van leren is te herkennen in visie 1.

Op basis van deze informatie worden in het onderstaande schema de vier visies op educatie gekoppeld aan de verschillende vormen van informeel leren. Hoewel de verschillende vormen van educatie en leren hier voor de duidelijkheid worden gescheiden, lopen zij evenals de verschillende visies op educatie in de praktijk vaak door elkaar. Wie in een formele omgeving, zoals de school, iets leert over muziek kan helemaal opgaan in de muziek. Dit heeft een informeel karakter (zie Evelein in Cultuurnetwerk 2007). Ook de verschillende vormen van informeel leren kunnen door elkaar lopen. De scheidslijnen zijn daarom met stippellijnen aangegeven:

FIGUUR 1\_ LEERVORMEN GEKOPPELD AAN VIER VISIES OP EDUCATIE

Formeel leren	Informeel leren		
Visie 1 Onderwijs	Zelfgestuurd leren	Incidenteel leren	Socialisatie
	Visie 2 Themaverdieping	Visie 3 Bewustmaken	Visie 4 Persoonlijk

Bij informeel leren neemt ervaring een centrale plaats in. In het boek *Uitdagend leren* door Vincent de Waal (2004) staat dat informeel leren verwijst naar een proces van leren uit ervaring in alledaagse situaties. Bij informeel leren spelen ervaring en contact met personen in de directe sociale omgeving een grote rol. Tijdens een festival staan de ervaring en de beleving van de bezoeker centraal. Deze moeten ertoe leiden dat de bezoeker na afloop met een onvergetelijke herinnering huiswaarts keert. In *Events & Beleven. Het 5 Wheel Drive-concept* door Rippen en Bos (2008) wordt dieper ingegaan op de ervaring en beleving die mensen ondergaan tijdens het bezoeken van een bepaald evenement. Ervaren en beleven zijn twee verschillende termen: de betekenis van de beleving is de ervaring; anders gezegd is ervaring de verwerkte beleving. Voor het produceren van ervaring noemen Rippen en Bos vier activiteiten en inspanningen van de deelnemer die nodig zijn:

- Selecteren: de bezoeker selecteert op basis van behoefte, lust, smaak, aanbevelingen, verleiding en eerdere belevingen en ervaringen.
- Ontvangen van prikkels door de zintuigen: door middel van ruiken, voelen, zien, proeven en horen.
- Verwerken: prikkels leiden onbewust tot gewaarwordingen. Dit wordt gevolgd door toekenning van betekenis, waarde en de daarmee verbonden emoties. Deze geven vervolgens weer nieuwe prikkels. Dit proces speelt zich voor, tijdens en na het event af.
- Herinneren: door middel van ankers in het geheugen. Het ophalen van die herinneringen is een herkenbare sociale activiteit. Herinneringen ophalen met een groep werkt bovendien versterkend.

Deze ervaringen zijn tijdens een festival vaak sterker dan tijdens een gewone dag. Wanneer je iemand vraagt wat hij drie maanden geleden op een willekeurige, gewone dag heeft gedaan, kan hij zich dat misschien moeilijk herinneren. Wanneer je hem vraagt wat hij drie maanden geleden op een festival heeft gedaan, is de kans groot dat hij nog precies weet wat hij daar allemaal heeft gezien, gehoord en beleefd. Een festivalervaring is beter te onthouden, mede doordat de situatie op een festival anders dan anders is. Een festival is een tijdelijke stap uit het alledaagse. Wie een festival bezoekt, raakt 'in de ban van het spel'.

In het boek van Rippen en Bos wordt dit vergeleken met het kijken naar een voetbalwedstrijd (p. 32): 'Terwijl je helemaal opgaat in het spel verkeer je tijdelijk in een andere, een tweede, werkelijkheid. Toch blijf je je bewust van de 'echte' wereld, van de eerste werkelijkheid. Dit moet je niet zien als een voortdurend besef dat dit maar een spel is. In dat geval zou je niet erin op kunnen opgaan.' Door deze tweede werkelijkheid wordt de ervaring tijdens een festival intenser beleefd, waarmee juist een festivalbezoek (of een bezoek aan een ander event) een goed uitgangspunt kan zijn voor een informeel leerproces.

Dat een ervaring iemand nog lang bij kan blijven betekent nog niet dat er sprake is van een leerervaring. De ervaring kan pas een leerervaring worden wanneer er sprake is van leeractiviteiten.

## LEERACTIVITEITEN

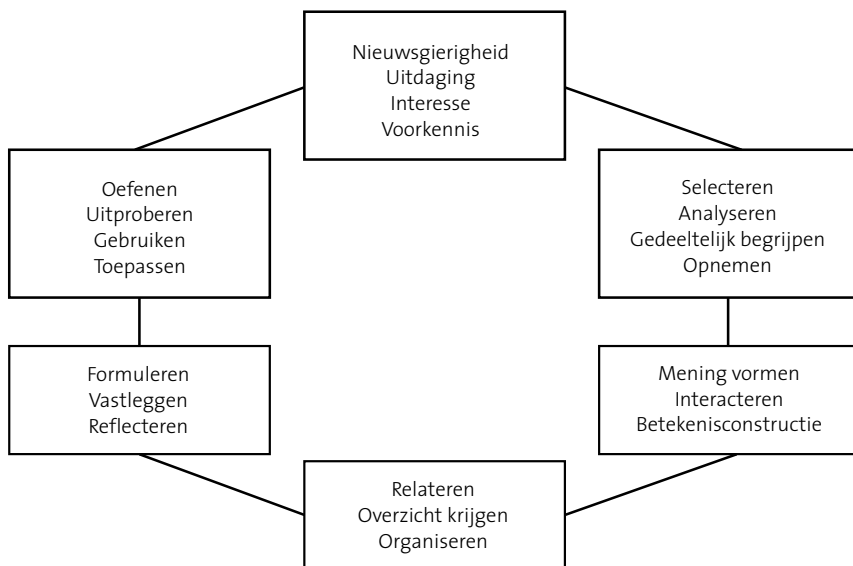
—  
Een festival kan informeel leren stimuleren door de voorwaarden te scheppen voor een 'ideale leeromgeving voor informeel leren' waarin verschillende leeractiviteiten plaats kunnen vinden.

De Waal (2004) gebruikt in zijn boek de volgende definitie van leren: 'het omzetten van ervaringen in (nieuwe) kennis, vaardigheden en verhoudingen, die in nieuw gedrag uitgedrukt kunnen worden'. Leren verwijst naar de persoon die leert, de 'leerling' die zich ontwikkelt. Het hangt er dus vanaf of de lerende ook daadwerkelijk – bewust of niet bewust – iets met die ervaring doet. Wanneer dit het geval is, is er sprake van een leerervaring. Dat 'iets met leren doen' wordt gedaan in de vorm van leeractiviteiten.

De leeractiviteiten waarnaar verwezen wordt staan in het onderstaande schema:

---

FIGUUR 2. LEERACTIVITEITEN (SIMONS 1999)



Een festival kan invloed uitoefenen op verschillende leeractiviteiten in verschillende stadia en zo de bezoekers stimuleren leerervaringen te ondernemen. Vele mogelijkheden om dit te doen zijn er al in de huidige opzet van festivals. Zo kunnen nieuwsgierigheid en interesse worden opgewekt door een goede promotie van het festival en kunnen vormen van duidelijke informatievoorziening, zoals een interactieve website, festivalboekjes et cetera de bezoeker de kans geven om voorkennis op te doen. Ook kan een programma met spannende, afwisselende activiteiten zorgen voor uitdaging. Een website met uitgebreide verslaglegging van het festival kan ervoor zorgen dat de bezoeker vooraf beter kan selecteren en daardoor het festival achteraf beter kan vastleggen. Daarnaast kan het festivalbezoekers die de behoefte hebben zich verder te verdiepen, verwijzen naar andere (culturele) instellingen met projecten passend bij wat op het festival geleerd en beleefd is. In dat geval kan de bezoeker na afloop reflecteren, oefenen, proberen, gebruiken en toepassen. Wanneer een festival randactiviteiten organiseert, krijgen de bezoekers de kans om hun mening te vormen en die te formuleren (bijvoorbeeld in een debat).

Dat wil nog niet zeggen dat alle leeractiviteiten ook daadwerkelijk zullen plaatsvinden. En wanneer zij dat wel doen, zal de leeractiviteit niet altijd optimaal zijn. De leeractiviteit is informeel: de bezoeker participeert uit vrije wil en kan de leerervaring vroegtijdig afbreken wanneer de interesse of concentratie is afgezwakt.

Er is ook een aantal leeractiviteiten waarop de festivalorganisatie geen invloed heeft. Dit zijn de leeractiviteiten waarbij de lerende het geleerde koppelt aan zijn al bestaande kennis, zoals analyseren, betekenisconstructie, relateren, overzicht krijgen en organiseren. Die kennis verschilt per festivalbezoeker en het festival biedt daarom niet de mogelijkheid de lerende te helpen het geleerde een plaats te geven in wat hij al weet; dat zal hij zelf moeten doen.

Het belangrijkste is dat een festival, al is het soms maar in beperkte mate, de mogelijkheid kan scheppen om verschillende leeractiviteiten te laten plaatsvinden en in een aantal gevallen de bezoeker ook daadwerkelijk kan stimuleren om iets te leren. Alleen het stimuleren van leerervaringen is echter niet genoeg. Om de leerervaring van de bezoeker compleet te maken dient een festival de mogelijkheden te creëren voor een zogeheten krachtige leeromgeving. Simons (1999) beschrijft een krachtige leeromgeving als een leeromgeving waarin sprake is van volwaardigheid in alle typen leeractiviteiten, waarin een evenwicht is tussen het formele leren, het actieleren (ook wel zelfgestuurd leren) en het ervaringsleren. Er wordt geprobeerd de lerende geleidelijk aan steeds beter in staat te stellen het leren zelfstandig vorm te geven. Hij citeert Lodewijks' zes voorwaarden voor een krachtige leeromgeving en voorziet deze van commentaar (p. 2):

De krachtige leeromgeving moet:

- 1 compleet en rijk zijn.  
Hiermee bedoelt hij vooral dat hij uitdrukkelijk gericht is op begrijpen en voldoende afwisseling biedt.
- 2 uitnodigen tot activiteit.  
Het gaat erom dat de leerling iets met de leerstof doet, tot denkactiviteiten oproept en uitdagend is.
- 3 realistisch zijn of tenminste ergens naar verwijzen.  
Dat wil zeggen dat leerlingen erdoor ervaren dat leren situatie- en inhoudsgebonden is. Ook is de leerling duidelijk wat hij met de verworven kennis en vaardigheden wel en niet kan doen
- 4 modellen bevatten en voorzien in coaching.  
Als model demonstreert de leerkracht of de leeromgeving welke leer- en denkactiviteiten mogelijk zijn. De coach biedt ondersteuning bij het selecteren en uitvoeren ervan.
- 5 de navigatie langzamerhand overlaten aan de lerende.  
Dit betekent dat in het begin van een leerproces veel sturing wordt gegeven; geleidelijk wordt meer verwacht wanneer de leerling daar aan toe is, vervolgens krijgt de leerling ruimte voor zelfsturing.
- 6 systematisch het besef van eigen bekwaamheid bij de leerling ontwikkelen.  
Door van tijd tot tijd het leren af te zetten tegen – ook zelf bepaalde – normen kan de leerling zicht krijgen op de mate waarin hij/zij competentier is geworden. Dit besef van eigen bekwaamheid kan een belangrijke motiverende rol spelen bij het leren.

Hoewel Simons even later deze voorwaarden nuanceert, blijven ze in het kader van dit artikel bruikbaar om een krachtige leeromgeving te operationaliseren.

De eisen voor een krachtige leeromgeving zijn geformuleerd met het oog op onderwijs- of werksituaties. Een festival valt niet onder deze categorie en kan daardoor ook niet aan alle eisen voldoen, omdat er geen sprake is van een docent of coach die de bezoekers/lerenden aanstuurt. Omdat de leeractiviteit vrijwillig is en het festival vaak maar van korte duur, is er geen sprake van coaching of van een leerkracht die langzamerhand het leerproces overlaat aan de lerende. Om diezelfde reden ontstaat er bij de leerling/ bezoeker ook geen systematisch besef van eigen bekwaamheid.

In zijn definitie van de krachtige leeromgeving noemt Simons behalve de eerdergenoemde leeractiviteiten twee andere vormen van leren: zelfgestuurd leren en ervaringsleren (hiervan is sprake wanneer het leren een neveneffect is van andere activiteiten).



Via deze twee leervormen kan op een festival wél veel worden geleerd, waardoor het een sterke aanzet geeft tot een krachtige leersituatie. Deze zijn terug te vinden in de eerste drie voorwaarden, waarvan nu al vele voorbeelden op en rond festivals te vinden zijn. Een festival kan ervoor zorgen dat de omgeving compleet en rijk is (1) door een breed programma-aanbod. Op steeds meer festivalprogramma's staan bijvoorbeeld verschillende disciplines als muziek, theater, dans et cetera naast elkaar. Ook kan een festival ertoe leiden dat bezoekers de situatie beter begrijpen doordat geïnteresseerden op verschillende manieren geïnformeerd worden over bijvoorbeeld het thema van het festival. Wanneer een festival workshops of andere (rand)activiteiten aanbiedt waaraan de bezoekers actief kunnen deelnemen, nodigt het bezoekers uit tot activiteit (2). Ook bevindt de bezoeker zich op een festival in een realistische situatie (3).

Aan deze eerste drie voorwaarden voor een krachtige leeromgeving tijdens festivals wordt voldaan zonder dat de bezoeker het gevoel krijgt dat hij er iets van moet leren, het leren blijft informeel en op eigen initiatief van de bezoeker. Er is sprake van een leeromgeving die de voorwaarden schept om informeel leren te laten plaatsvinden. Daarom wordt hieronder een eigen definitie van een nieuwe ideale leeromgeving voor informeel leren gegeven. Deze moet:

- compleet en rijk zijn
- uitnodigen tot activiteit
- realistisch zijn of op zijn minst daarnaar verwijzen
- de bezoekers stimuleren en motiveren om al dan niet bewust leeractiviteiten te ondernemen

Om te voldoen aan alle zes voorwaarden van een krachtige leeromgeving zal ook aan de laatste drie moeten worden voldaan. Deze zijn echter alleen in een formele leeromgeving aan de orde.

## KOPPELING FORMEEL EN INFORMEEL LEREN

—  
Om op basis van de informele leerervaringen die tijdens een festival worden opgedaan een complete, krachtige leerervaring te laten ontstaan, dient er een koppeling te worden gemaakt tussen formeel en informeel leren. In het onderzoek is gezocht naar de mogelijkheden om een dergelijke koppeling tot stand te laten komen.

Dit onderzoek is uitgevoerd bij Cubiss, een provinciale serviceorganisatie die producten en diensten aanbiedt aan culturele instellingen in Noord-Brabant. De afdeling educatie adviseert culturele instellingen op het gebied van mediawijsheid, cultuureducatie en

leesbevordering. Ten tijde van het onderzoek (2008) waren zij bezig met het opzetten van een educatietraject voor het International Gipsy Festival dat jaarlijks in Tilburg wordt gehouden. Dit festival heeft als doelstelling zoveel mogelijk aspecten van de Sinti- en Romacultuur onder de aandacht te brengen van een breed publiek. Er werd gewerkt aan een educatietraject voor scholieren, om hen een objectief en genuanceerd beeld te geven van de historie en cultuur van de Sinti en Roma en zo bij te dragen aan een grotere tolerantie ten opzichte van minderheidsgroepen in Nederland. Het betrof dus een formeel educatietraject (visie 1), georganiseerd op een festival waar informele leerervaringen plaats kunnen vinden. Tijdens een bezoek aan het Gipsyfestival komt de bezoeker immers op een informele, feestelijke manier in aanraking met de cultuur van de Sinti en Roma.

De uitkomsten van die informele leerervaringen zouden moeten toegepast worden op het formele leren. Dit vanuit de verwachting dat de ervaringen die op informele wijze worden opgedaan tijdens een bezoek aan een (Gipsy-) festival een versterkende rol zouden kunnen spelen bij een formeel educatietraject. Wanneer de aspecten van informeel leren op festivals worden gebruikt en een formeel leertraject daarop wordt aangesloten (op welke manier dan ook), zouden leerervaringen kunnen worden versterkt en het leerrendement verhoogd. Vanuit deze gedachte ontstond de volgende onderzoeksvraag: Hoe kan informeel leren op en rond festivals worden gekoppeld aan het formele educatietraject dat wordt opgezet rondom het Gipsyfestival, welke (mogelijke) voordelen levert dat op en welke aanbevelingen kunnen op basis daarvan aan Cubiss worden gedaan?

Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van twee praktijkvoorbeelden (casus 1 en casus 2), die ieder op een andere manier een koppeling tussen formeel en informeel leren in een festivalsfeer illustreren.

## CASUS 1: GIPSYFESTIVAL

—  
Of er wel of niet sprake is van informeel leren tijdens een festivalbezoek, is moeilijk te meten. Dat komt door een belangrijk kenmerk van informeel leren: de lerende kan niet worden onderworpen aan testen, toetsen en assessments, want dan ontstaat een 'schoolse' omgeving. Dat kan afschrikkend werken en daarmee het informele leerproces frustreren. Wel is het mogelijk om in gesprek te gaan met de lerende (in dit geval de festivalbezoeker). Tijdens en/of na het festivalbezoek kan hem worden gevraagd wat hij heeft gezien, gedaan of meegemaakt, wat die ervaringen met hem hebben gedaan en

of hij daardoor anders is gaan denken. Bij deze methode is de lerende zelf de belangrijkste indicator, hierdoor is het moeilijk om objectief vast te stellen hoe effectief de leeractiviteit wel of niet is geweest. Om erachter te komen of het inderdaad mogelijk is om door middel van een vraaggesprek te achterhalen of er wel of niet informeel geleerd wordt tijdens een festival, bezochten acht jongeren de twaalfde editie van het Internationale Gipsy Festival (25 mei 2008) in Tilburg.

Voor het festivalbezoek werd deze jongeren individueel gevraagd naar hun verwachtingen van het festival. Na afloop is een groepsinterview afgenomen. Om de sfeer zo informeel mogelijk te houden is de groep geïnterviewd in een restaurant, voor en tijdens het eten. In het groeps gesprek is de deelnemers naar hun ervaringen gevraagd (niet naar hun leerervaringen), naar wat ze hebben gezien, gedaan en meegemaakt, wat die ervaringen met hen hebben gedaan en of ze naar aanleiding van die ervaring anders zijn gaan denken. Twee weken na het festival is hun via de mail nog een aantal vragen gesteld. Uit de gesprekken en de e-mails bleek dat de deelnemers tijdens het bezoek aan het festival veel hebben ervaren en beleefd. De vier stadia van ervaringen werden doorlopen:

- Selecteren: de deelnemers hadden het festival vooraf geselecteerd uit een lijst van activiteiten en hebben ieder verschillende acts bekeken.
- Ontvangen van prikkels: de deelnemers vertelden in het groepsinterview wat ze hadden gezien, gehoord, geproefd en gevoeld.
- Verwerken: naast het groeps gesprek achteraf hebben de deelnemers ook onderling gesproken over waar ze naar keken en wat ze daarvan vonden.
- Herinneren: tijdens het nagesprek – dus korte termijn – konden de deelnemers zich nog veel van het festival herinneren. Uit de antwoorden op de vragenlijst per e-mail bleek dat alle deelnemers zich ook op langere termijn (twee weken later) nog veel van het festival konden herinneren.

Tijdens het festival zelf werd met die ervaringen niets gedaan, waardoor er maar weinig leerervaringen plaatsvonden. Dat kwam doordat (informele) leeractiviteiten tijdens het festival niet werden gestimuleerd en doordat de bezoekers vooral passief keken naar de verschillende optredens en er niet actief aan konden deelnemen.

Tijdens het groeps gesprek vonden er – bewust en onbewust – des te meer leerervaringen plaats. Door deelname aan dit groeps gesprek werden verschillende leeractiviteiten gestimuleerd. Na eenvoudige vragen als: Wat heb je gezien? en: Wat vond je daarvan? gingen de deelnemers met elkaar in discussie. Hierdoor daagden ze elkaar uit tot interactie, het vormen van een mening, die mening te analyseren en te formuleren, te relateren aan hun voorkennis et cetera. De ervaring van de deelnemers werd mede door

het groepsinterview compleet en rijk (het bood voldoende afwisseling), het nodigde de deelnemers uit tot activiteit (het groepsgesprek daagde uit tot denkactiviteiten) en was realistisch (het leren was situatiegebonden). In dit geval was het niet louter het festival, maar voornamelijk het vraaggesprek dat de deelnemers aanzette tot leeractiviteiten. Dit vraaggesprek is daardoor te beschouwen als een verdiepende randactiviteit (visie 2), een losse op zichzelf staande activiteit met een begin en een einde, over het thema van het festival. Het doel en de doelgroep waren van tevoren bepaald. Deze activiteit zette de deelnemers al dan niet bewust aan tot het ondernemen van informele leeractiviteiten in een informele setting (restaurant). Een gesprek na afloop van een festival zou ook op school gehouden kunnen worden. Wanneer dat gebeurt, verandert de informele leeractiviteit in een formele leeractiviteit en valt dan onder visie 1 (educatie is onderwijs).

## CASUS 2: MUNDIAL IN DE KLAS

—  
De tweede casus is een praktijkvoorbeeld waarbij in een schoolse – dus formele – omgeving toch een informele leerervaring ontstaat.

Mundial in de Klas is een educatief project georganiseerd rondom festival Mundial. Een buitenlandse groep (dit keer Indiase dansers) geeft een voorstelling op school, een feestelijke gebeurtenis waar de leerlingen sterk naartoe leven. Op 3 juni 2008 is een dag lang groep 5 van basisschool De Lichtenberg in Tilburg geobserveerd. Na een themales en het zien van de voorstelling mochten de kinderen – bij wijze van uitzondering, dus anders dan anders – tussen de middag lunchen in het eigen klaslokaal op school in plaats van thuis. Onverwacht kwam een aantal Indiase artiesten mee-eten, wat grote indruk maakte op de leerlingen. In het logboek van die dag staat onder meer: ‘Dan beginnen de meisjes te gillen. Ze hebben een van de Indiase jongens zo ver gekregen dat hij voor ze gaat dansen, op voorwaarde dat ze allemaal meedoen. Wat volgt is – volgens mij – het hoogtepunt van de hele dag. Er wordt geklapt, gezongen en gedanst door de jongens. De kinderen die durven, doen enthousiast mee. Sommigen een beetje gegeneerd, anderen vol overgave. Tafels en stoelen veranderen in trommels, en iedereen lacht en straalt. De jongens zingen Indiase nummers, de kinderen zingen later een Nederlands liedje. Andere leden van de Indiase groep komen erbij staan en doen mee. Ik ben echt onder de indruk van wat er allemaal ineens spontaan gebeurt.’

Op basis van gesprekken met leerkrachten en de ervaringen van die dag is de conclusie dat de krachtigste leerervaring niet werd opgedaan tijdens de voorstelling of in de les, maar tijdens het spontaan samen eten, dansen en zingen met de Indiase artiesten. De

leerlingen gingen helemaal op in het spel van zingen en dansen (tweede werkelijkheid). Hoewel dit op school was, had dit toch een informeel karakter: het was niet van tevoren gepland, er was geen doel aan verbonden. De leerlingen hadden niet het gevoel dat ze aan het leren waren en de docent hield zich op de achtergrond. Doordat hij niet direct een sturende rol aannam, kon de beleving van de kinderen centraal staan. De docenten zeiden dat deze dag de leerlingen nog lang bij zou blijven.

## INFORMELE FESTIVALERVARING OP SCHOOL

—  
Hoewel een school een formele omgeving is waarin de nadruk vrijwel altijd ligt op formeel leren, laat het voorbeeld van de Mundial in de Klas zien dat het toch mogelijk is om daarin een informele leeromgeving te laten ontstaan. Omdat er geen definitie is te vinden voor deze vorm van leren is op basis van de eerdergenoemde theorie de volgende definitie opgesteld: een festivalervaring op school is een feestelijke ervaring onder schooltijd, die losstaat van vooraf opgestelde formele leerdoelen. Deze ervaring is uniek (anders dan anders) en kan later worden omgezet in een leerervaring.

Een festivalervaring op school kan verschillende vormen aannemen. Doordat deze de kracht heeft van een ervaring kan het de leerlingen een leven lang bijblijven. Om een festivalervaring te laten ontstaan op school moet met de volgende punten rekening worden gehouden:

- Beleving en ervaring staan centraal. De omstandigheden zijn zodanig dat de vier stadia van ervaring door de leerlingen kunnen worden doorlopen: ze kunnen kiezen wat ze gaan beleven en hoe ze dat doen (selecteren), verschillende zintuigen worden geprikkeld (ontvangen), de leerlingen krijgen de kans de informatie zelf om te zetten in een ervaring (verwerken) en ze worden gemotiveerd om achteraf nog eens aan de activiteit terug te denken (herinneren).
- De leerlingen krijgen de kans om 'in de ban van het spel' te raken en daardoor even te vergeten dat ze op school zijn. De ervaring krijgt zo een uniek en informeel karakter. Deze tweede werkelijkheid heeft eigen regels en een onzekere uitkomst, waardoor het een speciale aangelegenheid wordt die de ervaring versterkt en later beter te herinneren is.
- Het is belangrijk dat deze ervaring voor de leerlingen een zo informeel mogelijk karakter heeft, zodat het kan worden ervaren als een feest. Ze moeten niet het gevoel krijgen dat ze ervan moeten leren.

Een docent of begeleider kan voor een dergelijke festivalervaring alle omstandigheden

vooraf naar eigen hand zetten en op die manier de situatie sturen. Ook kunnen er in de periode voor en na de festivalervaring formele lesactiviteiten worden georganiseerd die vooruitblikken op wat komt of terugblikken op de ervaring. Maar tijdens de festivalervaring zelf worden de formele leeractiviteiten, indien de omstandigheden dit toelaten, door de docent losgelaten.

Een festivalervaring op school leidt niet direct tot een leerervaring. De ervaring kan ook ontstaan tijdens een carnavals- of schoolfeest, waarbij het enige doel is samen feest te vieren. Soms is voor de leerlingen een dergelijke feestelijke ervaring al voldoende. Deze feestelijke ervaring kan ook een aanzet zijn tot leren, een leerervaring op zich worden of een feestelijke afsluiting zijn van een leerproces, zoals bij Mundial in de Klas.

## DE KRACHTIGE LEEROMGEVING

—  
Om de kans op een daadwerkelijke leerervaring te vergroten kan de docent kiezen voor een formeel voor- en/of natraject bij de festivalervaring op school. Er wordt dan getracht de eerdergenoemde ideale leeromgeving voor informeel leren uit te breiden naar een krachtige leeromgeving. Net als bij een ervaring op een festival moet er bij de overgang van een festivalervaring op school naar een leerervaring sprake zijn van leeractiviteiten. Deze leeractiviteiten vinden in dit geval voornamelijk plaats in het formele traject rondom de festivalervaring, met inachtneming van de kenmerken van een krachtige leeromgeving. De voor- en/of natrajecten kunnen de krachtige leeromgeving compleet maken met de overige drie kenmerken:

- Ze bevatten modellen en voorzien in coaching.
- Ze laten de navigatie langzamerhand over aan de lerende.
- Ze ontwikkelen systematisch het besef van eigen bekwaamheid bij de leerling.

Een formeel voor- en/of natraject kan bestaan uit specifieke leeractiviteiten, waarbij de lerende het geleerde koppelt aan zijn al bestaande kennis (analyseren, betekenisconstructie, relateren, overzicht krijgen en organiseren). Door de toevoeging van een formeel leertraject is er overigens geen sprake meer van een informele leerervaring.

Enkele voorbeelden van mogelijke formele voortrajecten zijn:

- Verwachting opwekken: de leerlingen nieuwsgierig maken naar wat komen gaat en ze op die manier warm maken voor de ervaring (het is dan wel belangrijk dat de verwachting die wordt gewekt in balans is met wat de ervaring zal bieden).
- Kader bieden: voorafgaand de leerlingen tijdens een extra les achtergrondinformatie bieden met als doel de leerlingen de kans te geven tot verwerken in een bepaalde

context. Een voorbeeld is de informatie over Sinti en Roma in Nederland als voorbereiding op een bezoek aan het Gipsyfestival in Tilburg (kan ook als natraject).

Enkele voorbeelden van mogelijk formele natrajecten zijn:

- De ervaring als onderwerp: de ervaring in een natraject veranderen in het onderwerp van de leerstof. Zo kan het bijwonen van een concert leiden tot een muzikles van een van de deelnemende muzikanten.
- De ervaring als motivatie: wanneer de leerling die het festival positief heeft ervaren merkt dat een natraject past bij deze positieve ervaring, kan de festivalervaring de motivatie voor het leren positief beïnvloeden.
- Een nagesprek: vergelijkbaar met het gesprek uit de casus rondom het Gipsyfestival.

Ook zonder een formeel voor- en/of natraject kan een festivalervaring een enorm effect hebben, dat voor de leerlingen al meer dan genoeg kan zijn. De festivalervaring kan in dat geval worden omgezet in een informele leerervaring door een situatie te scheppen waarin deze leeractiviteiten spontaan kunnen plaatsvinden. Dit vereist een programma met activiteiten die de leerlingen van begin tot eind boeien en in beslag nemen. Beleven is niet passief maar actief. Het is ondervinden en zowel figuurlijk als letterlijk meemaken en meedoen. Dit zou kunnen gebeuren wanneer de leeractiviteiten worden aangeboden in een spelvorm. Zo zullen sommige leerlingen een traditionele Indiase dans bijvoorbeeld beter begrijpen wanneer ze worden uitgedaagd om mee te doen. De leerlingen ervaren dat als een spel, maar het zijn ook leerervaringen (uitdaging, gedeeltelijk begrijpen). Op deze manier kunnen leeractiviteiten plaatsvinden en kan tegelijkertijd de tweede werkelijkheid in tact blijven.

## RESULTATEN EN ADVIEZEN

—  
Zowel tijdens een festivalbezoek als tijdens een festivalervaring op school kan er informeel worden geleerd. Om deze informele leerervaring te versterken dienen binnen een ideale informele leeromgeving leeractiviteiten te worden gestimuleerd om zo meer ervaringen om te zetten in leerervaringen. Wanneer aan deze festivalervaring een formeel leertaject wordt gekoppeld door middel van voor- en/of natrajecten wordt de krachtige leeromgeving compleet gemaakt.

De voordelen hiervan zijn:

- De leerervaring krijgt de kracht van een ervaring en kan daardoor de leerlingen een leven lang bijblijven.

- Een voor- of natraject zorgt ervoor dat de leerling de festivalervaring een plaats kan geven. Hij zal daardoor hetgeen hij heeft ervaren of zal ervaren beter begrijpen.
- De festivalervaring kan bij de leerling zorgen voor een intrinsieke motivatie om verder te leren in het formele traject.

Ook is een aantal aanbevelingen gedaan aan Cubiss. Voor de afdeling educatie bleek het onderzoek goed bruikbaar, omdat het inzicht geeft in verschillende vormen van leren die tijdens het opzetten en uitvoeren van verschillende projecten aan bod komen. Aanbevolen wordt onder andere festivals als nieuwe doelgroep voor het afnemen van educatie serieus te overwegen. Cubiss zal zich dan actief moeten opstellen. Festivalorganisaties dienen gewezen te worden op de vele voordelen van educatie. Dit onderzoek laat zien dat het voor de festivalsector van belang is dat de term educatie breed wordt gezien en dat de vormen van informeel leren tijdens een festival een belangrijke plaats innemen in de ervaring en beleving van de bezoeker. Als festivalmakers zich hiervan bewust zijn, wordt duidelijk welke mogelijkheden er zijn, welke voordelen dit oplevert en hoe de mogelijkheden op zowel festivals als in het onderwijs optimaal kunnen worden benut. Dan neemt de festivalbezoeker een complete en rijke ervaring mee naar huis wat de kans vergroot dat hij of zij aan het eind van de dag zin heeft om volgend jaar terug te komen. De leerling doet een festivalervaring op die resulteert in een unieke herinnering en een mooie start, kern of afsluiting kan vormen van zijn leerproces.

### *Suzanne Keurntjes*

Suzanne Keurntjes (1984) studeerde in 2008 af aan de opleiding master Kunst en Educatie aan Fontys Hogescholen (Alliantie Kunsten Fontys Zuyd). Zij voerde het scriptieonderzoek uit in opdracht van Cubiss. Eerder studeerde zij af aan de docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving aan de Artez te Arnhem. In het studiejaar 2009/2010 volgt zij de pre-masteropleiding Algemene Cultuurwetenschappen aan de Universiteit van Tilburg.

Voor het tot stand komen van dit artikel bedankt zij Hans van Driel (Universiteit van Tilburg).



## LITERATUUR

–

**Boogaarts, I.** (1992). *Food, fun, and festivals. De festivalisering van de stad.* In J. Burgers (Ed.), *De uitstad. Over stedelijk vermaak.* Utrecht: Jan van Arkel.

**Coolpolitics** (2010). *Lowlands university* 21/22/23 aug. Ontleend aan [www.coolpolitics.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=591&Itemid=195](http://www.coolpolitics.org/index.php?option=com_content&task=view&id=591&Itemid=195)

**Cultuurnetwerk** (2007). *Studiemiddag Kunst in School & Vrije tijd: de vierde wetenschappelijke bijeenkomst van Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Lezen.* Utrecht: Congreskrant & Cultuurnetwerk Nederland. Ontleend aan [http://cultuurnetwerk.nl/producten\\_en\\_diensten/eerdere\\_evenementen/verslagen/verslag\\_studiemiddag\\_Kunst\\_in\\_School.pdf](http://cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/eerdere_evenementen/verslagen/verslag_studiemiddag_Kunst_in_School.pdf)

**Doets, C., Van Esch, W., Houtepen, J., Visser, K. & Sousa, J. de** (2007). *Palet van de non-formele educatie in Nederland.* Den Bosch: Cinop.

**International Film Festival Rotterdam** (2010). *Voortgezet onderwijs.* Ontleend aan [www.filmfestivalrotterdam.com/nl/educatie/voortgezet\\_onderwijs](http://www.filmfestivalrotterdam.com/nl/educatie/voortgezet_onderwijs)

**Mundial Productions** (2010). *Mundial Culture-Education.* Ontleend aan [www.mundialproductions.nl/?page\\_titel=Culture&rubriek\\_id=178&rubriek\\_subrub=178&module\\_id=21&totaal=ja](http://www.mundialproductions.nl/?page_titel=Culture&rubriek_id=178&rubriek_subrub=178&module_id=21&totaal=ja)

**Nationaal Comité 4 en 5 mei** (2010). *Ambassadeurs van de vrijheid.* Ontleend aan [www.bevrijdingsfestivals.nl/activiteiten/de-ultieme-toegift](http://www.bevrijdingsfestivals.nl/activiteiten/de-ultieme-toegift)

**Rippen, J. & Bos, M.** (2008). *Events en Beleven – Het 5 Wheel Drive-Concept.* Amsterdam: Boom.

**Sierens, S.** (2007). *Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader.* Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent.

**Simons, P.R.J.** (1999). *Krachtige leeromgevingen.* Ontleend aan <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-185503/5727.pdf>

**Van den Ende Foundation** (2006). *Wie niet deelt, vermenigvuldigt zich niet en andere geheimen van een goed festival*. Ontleend aan [www.vandenendefoundation.org/pages/vavdenende\\_02/halfjaarb.php?id=70&i\\_id=4](http://www.vandenendefoundation.org/pages/vavdenende_02/halfjaarb.php?id=70&i_id=4)

**Waal, V. de** (2004). *Uitdagend leren*. Culturele en maatschappelijke activiteiten als Leeromgeving. Bussum: Coutinho.



# Een moderne kijk op de klassieken

De wens van politici tot verbetering van het cultuurhistorische bewustzijn heeft de afgelopen jaren zijn weerslag gekregen in canons die zijn afgeleid van de uitgebreide – vooral voor het onderwijs bestemde – Canon van Nederland, in 2006 gepresenteerd door de commissie Van-Oostrom.

Aanbevelingen over het onderwijzen van canonieke literatuur geeft de commissie niet, wel een visie op de gewenste benadering van het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Voor de daadwerkelijke uitvoering van initiatieven op dit gebied zal goed gekeken moeten worden naar de organisatorische, vakinhoudelijke en praktische mogelijkheden voor het onderwijzen van canonieke literatuur in de bovenbouw van havo en vwo. Hoe ver het literatuuronderwijs moet, kan en wil gaan in het laten herleven van klassieke schrijvers en teksten is een vraag die niet kan worden beantwoord zonder rekening te houden moderne lesmiddelen als internet en andere (nieuwe) media. Ook de inhoudelijke benadering van de lessen en de ontwikkeling van gedrukt lesmateriaal zullen onder de loep genomen moeten worden om een goede, eenduidige didactiek en bijbehorend lesmateriaal te kunnen opstellen.

*Vraag aan literatuurliefhebbers wie onze belangrijkste schrijver is en je zult één naam het meeste horen: Multatuli (1820-1887). Wat maakt het werk van deze negentiende-eeuwer zo bijzonder? En wie was precies de persoon áchter Multatuli? In de zeven infoblokken op deze website kom je van alles te weten over het onstuimige leven van de schrijver, zijn revolutionaire en idealistische opvattingen, bevlogenheid, geniale schrijfstijl, humor en geboren talent voor improviseren. En natuurlijk: zijn beroemdste boek Max Havelaar.*

Dit is de inleiding van een educatieve website over Multatuli – in 2007 als stageopdracht gemaakt voor de omroep Teleac/NOT (nu: Teleac) en het Huygens Instituut, dat onderzoek doet op het gebied van de Nederlandse letterkunde en wetenschapsgeschiedenis.

De website moest het begin vormen van een internetproject rond canonieke schrijvers. Het leverde veel plezier in het structureren van geschikte informatie en het zoeken naar een stijl die de middelbare scholier (hopelijk) prikkelt, maar ook veel vragen en twijfels over de precieze doelstelling en concrete uitvoering van de Multatuli-website. Allereerst was er een praktisch probleem: het ontbreken van bruikbaar beeldmateriaal. Slechts zes filmpjes zijn uiteindelijk op de website terechtgekomen. De voornaamste oorzaak van de magere oogst is de verstreken houdbaarheidsdatum van de meeste beelden. De laatste decennia is er bijna geen televisie gemaakt over canonieke schrijvers en werken – en al helemaal niet voor scholieren. Een zeer deftig en traag sprekende heer – Wim Kayzer – in zwart-wit bij Multatuli's crematiemonument, op wie drie minuten in stilte wordt ingezoomd voordat hij een uur lang in de camera praat over de arbeidersbeweging, een ruim twintig jaar oude schooltelevisieserie over negentiende-eeuwse literatuur; hoe leerzaam de programma's ook zijn, de ouderwetse (in de ogen van jongeren ongetwijfeld hoogst absurde) uitstraling maakt het onmogelijk je nog goed op de inhoud te concentreren. Kortom: een gloednieuwe schooltelevisieserie over canonieke literatuur zou geen overbodige luxe zou zijn. Teleac deelde deze mening.

#### EERST INHOUD, DAN VORM

De verleiding is tegenwoordig groot om bij het educatieve projecten direct te focussen op de vorm en beschikbare middelen. Hoe flitsend moet het eruit zien? Wat zijn de mogelijkheden om nieuwe media bij het project te betrekken? Kunnen wij iets met een populair communicatiemedium als Hyves? Allemaal interessante vragen, die pas aan de orde zijn als duidelijk is welke doelen worden nagestreefd en hoe het project in het literatuuronderwijs verankerd kan worden. Uit onvrede over het gebrek aan deze inzichten bij het werken aan de Multatuli-website is het onderzoek naar het onderwijzen van canonieke literatuur in de bovenbouw van havo en vwo voortgekomen. Een moeilijke onderneming, zo bleek. Terwijl de literaire canon weer nadrukkelijk aanwezig is, ontbreekt (vooralsnog) een bijbehorende, eenduidige didactiek. Hierdoor ligt het gevaar op de loer dat de uiteenlopende wetenschappelijke en culturele instellingen die, net als Teleac, op dit gebied hun educatieve initiatieven ontplooiën, ook op het gevoel hun projecten zullen opzetten. En zo mogelijk aansluiting missen met de (toekomstige) invulling en uitvoering van dit type literatuuronderwijs. Het is dan ook hoog tijd om te onderzoeken hoe het onderwijzen van canonieke literatuur nu in zijn werk gaat – of zou moeten gaan. In dit onderzoek worden de didactische mogelijkheden afgetast én afgewogen door te kijken naar de ontwikkeling, inrichting en organisatie van het literatuuronderwijs, de opvattingen van didactici, de behoeftes van docen-

ten en de niet meer te negeren rol van nieuwe media in het literatuuronderwijs. De onderzoeker is niet langs de zijlijn blijven staan; niet alleen de mogelijkheden van het onderwijzen van canonieke literatuur worden afgetast, maar ook worden standpunten ingenomen over de invulling en uitvoering van dit type literatuuronderwijs. Zo ontstaat een visie die ontbrak tijdens het werken aan de Multatuli-website.

## METHODE

—  
Om de (moderne) mogelijkheden voor het onderwijzen van canonieke literatuur te kunnen onderzoeken, is er gekeken naar zowel de (onderwijs)wetenschap als de lespraktijk. Voor de weergave van noodzakelijke theoretische achtergronden is gebruik gemaakt van bestaand onderwijskundig onderzoek, onder meer van Janssen (1998). Een eerste inzicht in de lespraktijk werd verkregen met behulp van recente artikelen van lesgevend didactici als Dirksen (2001, 2004) en Dautzenberg (2004). Daarnaast waren twee studiedagen, in 2008 georganiseerd door Stichting Levende Talen en de Letterenfaculteit van de VU, zeer nuttig. Hier kwamen onderwijswetenschappers, didactici en docenten samen om te discussiëren over het huidige en toekomstige literatuuronderwijs. Om een representatief beeld van de huidige lespraktijk te krijgen, is een enquête gemaakt. Vierendertig literatuurdocenten met klassen in de bovenbouw van havo en/of vwo beantwoordden acht open vragen. De vragen betroffen de inrichting en organisatie van het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs, het onderwijzen van canonieke literatuur en het gebruik van nieuwe media in de les. De docenten, werkzaam op scholen uit het hele land, zijn allen aangesloten bij internetforum vakcommunity Nederlands, waarop de enquête is verspreid. Ook is gebruik gemaakt van de resultaten van twee enquêtes opgezet door de dbnl (2002, een enquête naar het bestaansrecht en de toepassing van de literaire canon, verspreid onder de leden van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde) en Teleac/NOT (2008, naar aanleiding van het crossmediale literatuurprogramma *Het geheime boek van...*, met het doel de behoeftes van docenten aan diverse vormen van media bij het onderwijzen van literatuur af te tasten).

## CULTUUROVERDRACHT

—  
In de tijd van de zogenoemde historisch-biografische benadering, de literatuuronderwijsopvatting die tot ongeveer 1970 centraal stond, kreeg elke leerling dezelfde lijst van

minimaal vijftientig titels van de belangrijkste literaire werken voorgeschoteld. De Nederlandstalige werken werden zelfstandig door de leerling gelezen en dienden als illustratie bij de literatuurgeschiedenislessen over stromingen, auteurs, literaire tijdschriften, etcetera. 'Het pakket doorgeven aan de volgende generatie', zo vat Dirksen (2004) deze vorm van cultuuroverdracht treffend samen.

Literaire canon en verplichte leeslijst waren in die tijd synoniemen. Ondanks de verbrede definitie van een literaire canon wordt tot op de dag van vandaag in het onderwijs nog altijd de link met een verplichte leeslijst gelegd. De discussie over het invoeren van een canon in het huidige literatuuronderwijs gaat dan ook al snel alleen over het wel of niet opstellen van een dergelijke lijst. 'Een (...) krachtige aanbeveling is het weer verplicht stellen van een ruime literatuurlijst op de middelbare scholen', luidt een van de conclusies van de dbnl-enquête. Ruim de helft van de ondervraagden doelde met een 'ruime literatuurlijst' op 'ten minste 25 Nederlandse literaire teksten' (in het vwo-curriculum).

Maar is het verplicht (laten) lezen van een vaststaande lijst complete canonieke werken wel het type kennisoverdracht waar literatuurdocent en -leerling naar verlangen?

## BEZWAREN

— Sinds jaar en dag wordt de leeslijst – of boekenlijst – door het merendeel van de scholen op dezelfde wijze gehanteerd: de docent toetst in mondelinge schoolexamens de leeslijst waarop boeken staan die de leerling zelfstandig heeft gelezen. Met de opkomst van het zogenoemde leerlinggerichte literatuuronderwijs – dat een actieve inbreng van de leerling eist, de beleving van de leerling prikkelt en rekening houdt met individuele niveaoverschillen – verdween het verplichte karakter van de leeslijst. De leerling werd vrijer gelaten in het kiezen van de titels (die in hoeveelheid afnamen van vijftientig naar twaalf in de afgelopen jaren). Als enige eis bleef overeind dat er minimaal drie vóór 1880 geschreven titels op stonden – en zelfs op deze eis zagen sommige scholen niet streng toe. De leerlingen kregen keuzevrijheid en de literaire klassiekers werden steeds vaker vervangen door toegankelijker en recente romans, die beter zouden passen bij de interesse en het niveau van de meeste leerlingen. Deze aanpak achten de leerlinggerichte didactici noodzakelijk, zowel om de leerling aan het lezen te krijgen als de persoonlijke ontwikkeling van de leerling te stimuleren en te bevorderen door reflectieve verslagen.

Aangezien de termen leesplezier en persoonlijke ontwikkeling weer opdoken in de richt-

lijnen van de in augustus 2007 ingevoerde nieuwe tweede fase en er bovendien in heel het voortgezet onderwijs steeds meer belangstelling is voor competentief onderwijs (uitgaande van de ontwikkelingsfasen van de leerling) is er sprake van leeslijsten en bijbehorende leesverslagen die zijn afgestemd op de interesse en het niveau van de individuele leerling. Alleen al vanuit organisatorisch oogpunt kan 'ruimte voor de canon', een van de kernachtig geformuleerde beslispunten voor het literatuuronderwijs in de nieuwe tweede fase, dus niet betekenen dat de leeslijst van weleer – een vaste selectie van complete canonieke werken – op korte termijn terugkeert in het literatuuronderwijs. Ook vanuit didactisch oogpunt zijn er bezwaren aan te voeren tegen herinvoering van een traditionele leeslijst. Voor de meeste leerlingen is het zelfstandig lezen van complete, originele teksten van canonieke literatuur te lastig. Om te peilen hoe de huidige literatuurdocenten oordelen over mogelijke ontoegankelijkheid van veel canonieke teksten is hun de volgende uitspraak van Bordewijk voorgelegd: 'Met 't oog op het goede begrijpen moeten boeken als *Bint* niet door jongelui van zestien jaar en jonger worden gelezen.' Op een paar uitzonderingen na waren de ondervraagde docenten het erover eens dat niet van leerlingen kan worden verwacht dat ze zelfstandig de werken doorploegen. Wel dat met begeleiding alle canonieke literatuur in de les behandeld kan worden, oftewel: 'Je kunt wel laten begrijpen.'

De volgende vraag is dan: wat houdt die begeleiding in? Hoe laat je de leerlingen de literatuur begrijpen en waarderen? Door klassikaal complete teksten te lezen? Dat wordt wel gedaan ('We zijn zes lessen bezig met het lezen van *Karakter* van Bordewijk'), maar deze aanpak is te tijdrovend voor een complete leeslijst. Een andere geopperde mogelijkheid is het introduceren van de te lezen tekst door de docent, waarna de leerling toch zelfstandig aan de gang kan: '*Bint* op het vwo, zeker als het geïntroduceerd wordt, moet kunnen.' Lang niet alle canonieke teksten kunnen echter met alleen een introductie aan de hele klas worden voorgeschoteld. Bij *Max Havelaar* bijvoorbeeld zal de docent veel meer moeten verduidelijken voordat alle leerlingen dit werk met voldoende begrip kunnen lezen dan bij de (qua omvang, structuur en thematiek overzichtelijkere) roman van Bordewijk.

Overige begeleidingsvormen en de opvattingen daarover verschillen sterk van elkaar, maar ze sturen wel allemaal aan op een inzicht dat naar een oplossing kan leiden. Didactici en andere betrokkenen zullen met een andere blik dan vroeger de literaire canon dienen te beschouwen. Zij moeten af van het idee dat het invoeren van een literaire canon in het voortgezet onderwijs alleen maar kan betekenen dat de hele klas een flink aantal complete canonieke teksten zelfstandig tot zich neemt. Zij moeten kortom afzien van een literaire canon in de betekenis van een verplichte leeslijst.



## NIEUWE VORM

—  
Er zal een nieuwe vorm van cultuuroverdracht nodig zijn: de lijst van te lezen boeken wordt niet meer rechtstreeks doorgegeven, maar de leerlingen worden voorbereid op de selectie van complete teksten in originele vorm. Dat gebeurt aan de hand van lesmethodes waarin de literaire canon wordt onderwezen. Het is vervolgens aan de leerlingen zelf om de behandelde literatuur op hun persoonlijke leeslijst te zetten, er het gewenste verslag van te maken en een (mondeling) schoolexamen over af te leggen. Om tegemoet te komen aan de wens tot meer kennisoverdracht, meer vak- en feitenkennis en dat alles op de leerlinggerichte koers die het literatuuronderwijs nog altijd vaart, is dit de best realiseerbare aanpak. De vraag hoe de leerling in contact gebracht kan worden met de literaire canon is er echter nog niet mee beantwoord. Toegankelijke lessen, interesse van de leerlingen aanwakkeren, behapbare lesstof die is afgestemd op het niveau en op de leefwereld van de leerlingen; het zijn termen van leerlinggericht onderwijs die niet alleen worden gebezigd door didactici die de literaire klassieken, en dus ook het onderwijsdoel cultuuroverdracht, links laten liggen. Het merendeel van de benaderde voorstanders van het onderwijzen van canonieke literatuur zijn van mening dat ook deze lessen op een leerlinggerichte manier gegeven kunnen (en zelfs moeten) worden. Het begrip leerlinggericht wordt echter verschillend ingevuld en dat roept de vraag op (naar Bordewijk): hoe ver moet de meester dalen? Oftewel: wat is het juiste evenwicht tussen kennisoverdracht en ervaringsgericht onderwijs?

## EVENWICHT

—  
De zoektocht naar het juiste evenwicht kan pas beginnen als er enig zicht is op de doelstellingen die de betrokkenen nastreven met het onderwijzen van canonieke literatuur. Wat wil men de leerling nu eigenlijk precies meegeven? 'Het mooiste zou zijn als leerlingen in hun latere leven tijdens bijvoorbeeld een museumbezoek denken: och ja, die naam heb ik ooit wel eens gehoord', schrijft een docent. 'Ik gun hen een musische vorming', luidt een ander enquêteantwoord. Deze twee uitersten wijken duidelijk af van de min of meer met elkaar overeenstemmende antwoorden die de overige docenten gaven. 'Kennis van het culturele erfgoed' is het meest genoteerde doel. De tweede doel-

stelling die veelvuldig werd opgevoerd is 'bijbrengen van historisch besef'. Verder blijkt dat het onderwijzen van de literaire canon in de ogen van de meeste docenten meer behelst dan aandacht schenken aan losse werken; er wordt ook belang gehecht aan literatuurgeschiedenis. Een eerste conclusie die uit de enquêteresultaten (en gesprekken op de studiedagen) getrokken kan worden, is dat de docenten over het algemeen niet wachten op een op de leerlingen afgestemde lesmethode waarin alle lagen van de canonieke werken worden blootgelegd. De leerlingen hoeven de aan bod komende teksten namelijk niet tot op de bodem te doorgronden; een (algemene) kennismaking volstaat. Dit wil echter niet zeggen dat het ontwikkelen van een didactiek daarmee een gemakkelijke opgave is geworden. Ook met dit onderwijsdoel zullen didactici moeten zoeken naar het juiste evenwicht tussen lesstof en leerling. In concrete vragen gevat: hoe draag je algemene kennis van de klassieken over? Liefst zonder te vervallen in het onderwijzen van de droge feiten die de steriele historisch-biografische benadering van vroeger kenmerkte? En zonder de leerling zelfstandig de complete, originele teksten te laten lezen? Maar ook zonder daarbij de oorspronkelijke werken, de bron, uit het oog te verliezen?

#### SECUNDAIRE LITERATUUR

'Maak leerlingen bekend met de randzaken, dan komt vanzelf de belangstelling voor het boek,' zei Cees Fasseur, voormalige voorzitter van het Multatuli Genootschap, tijdens een discussie in maart 2008 over het onderwijzen van *Max Havelaar* in de bovenbouw van havo en vwo. Vergelijkbaar is de uitspraak van een medewerker aan de enquête: 'Leerlingen moeten "leren" canonieke literatuur te lezen. Mijn ervaring is dat vooral het 'eromheen laten lezen' (secundaire teksten) tot een beter begrip en dus een betere waardering leidt.' Het advies is dus nog even te wachten met het laten lezen van de canonieke teksten; de lessen zouden zich echter wel moeten toespitsen op de werken. Het aanreiken van secundaire literatuur lijkt een goede manier om de leerlingen kennis te laten nemen van het belichte canonieke werk. De docenten kunnen zelf zoeken naar geschikte bijdragen, maar dat is niet makkelijk. Zoals de meeste docenten weten, herbergt de populaire Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren veel secundaire literatuur over canonieke teksten. In veel van deze publicaties worden aspecten van (of rond) de betreffende tekst behandeld waar de havo- en vwo-scholier heel goed mee uit de voeten kan. De artikelen zijn echter vaak te omvangrijk, wetenschappelijk of ouderwets om rechtstreeks aan de leerlingen te geven of klassikaal te behandelen in de les. Zij zouden eerst bewerkt moeten worden, een taak voor de ontwikkelaars van lesmateriaal voor het onderwijzen van canonieke literatuur.

De vraag blijft echter overeind of het verstandig is om de tekst zelf helemaal niet bij de les te betrekken. 'Klassieken doceren zonder te laten lezen kan niet: dan gaan de teksten echt niet leven', schrijft een docent op het enquêteformulier. Gezien de overige reacties lijkt dit citaat het algemene standpunt te zijn. De leerlingen zullen dus op een of andere manier tóch in aanraking moeten komen met de tekst zelf, al zijn dat dan geen complete werken in originele vorm.

#### MODERNISEREN VAN TEKSTEN

'Misschien zullen we (...) niet altijd aan de originele tekst kunnen vasthouden. Maar wie een leek bekend wil maken met de relativiteitstheorie, doet dat doorgaans ook niet aan de hand van de originele teksten van Einstein.' Op de discussiebijeenkomst Multatuli in de canon op 1 maart 2008 haalde Marita Mathijssen, hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde, dit citaat van onderwijswetenschapper Ronald Soetaert (2006) aan. Vervolgens geeft zij een stellig advies over de wijze waarop *Max Havelaar* en andere canonieke teksten in het literatuuronderwijs gebruikt kunnen worden: 'moderniseren'. Dat wil zeggen: spelling en woordgebruik hertalen, lastige passages verduidelijken en wijldropige passages verwijderen. De aanwezige docenten op de discussiebijeenkomst deelden de mening van Mathijssen niet. Enthousiaster zijn de medewerkers aan de enquête: op zes docenten na wilde iedereen moderne uitgaven van canonieke teksten. Ook zij voerden de bezwaren aan die klonken op de discussiebijeenkomst. Hieronder volgt een korte uiteenzetting van de principiële en praktische bezwaren.

'Laat het oorspronkelijke werk met rust.' Dat is klare taal van een van de ondervraagde docenten die zich afkeert van bewerkingen van literaire teksten. Zijn afkeer lijkt, net als bij een aantal andere betrokkenen bij dit onderwerp, een principekwestie: het is onacceptabel om in te grijpen in kunstuitingen. 'Als de originele tekst niet meer te begrijpen is, dan houdt het op.' Punt uit.

Een ander type tegengeluid biedt betere discussiemogelijkheden. Het komt van mensen die niet per definitie tegen bewerken zijn, maar wel menen dat er niet eindeloos gesnoeid mag worden in literaire teksten; de essentiële aspecten van het betreffende werk moeten intact blijven. Nu is het natuurlijk de vraag wat essentieel is aan canonieke teksten. In elk geval meer dan enkel de inhoud, zo blijkt uit de enquête. En daarom gaat de Einstein-vergelijking van Soetaert dan ook niet op. De relativiteitstheorie is niet beroemd vanwege de schoonheid van Einsteins woorden en de vorm waarin hij zijn tekst heeft gegoten, maar vanwege de inhoud ervan; de theorie blijft ook overeind als deze in andere woorden wordt uitgelegd dan Einstein zelf deed. De waarde van literaire teksten zit echter juist ook in de vorm: de structuur, de stijl, het taalgebruik. Een literaire

tekst is meer dan een plot. En dat lijken de docenten hun leerlingen graag duidelijk te willen maken. Een omvangrijke canonieke tekst terugbrengen tot een kort verhaal in eigentijdse taal – zoals bijvoorbeeld Ivo de Wijs' populaire hertaling van Multatuli's *Woutertje Pieterse* uit 2006 – is dan ook geen optie voor het literatuuronderwijs, hoe geschikt dit soort uitgaven ook kunnen zijn voor een eerste kennismaking met het betreffende canonieke werk. Maar tegelijkertijd zien de meeste docenten wel in dat bewerken nodig is om de leerlingen de zelfstandig te lezen teksten te laten begrijpen. De alom aangedragen oplossing luidt: 'originele en moderne teksten naast elkaar plaatsen'.

### DIGITAAL

Om tegemoet te komen aan zowel de didactische (de originele tekst niet uit het oog verliezen) als de praktische (niet te duur, hanteerbaar) eisen, moet misschien worden afgestapt van het vertrouwde gegeven dat lesmateriaal in boekvorm wordt aangeboden. 'Alleen als ze digitaal worden aangeboden', antwoordt een docent op de vraag naar de behoefte aan moderne bewerkingen van canonieke teksten. Het lijkt een ideale oplossing. Helaas kleven er echter te veel praktische bezwaren aan het gebruik van digitale edities. Allereerst is het natuurlijk de vraag of de scholen voldoende uitgerust zijn met moderne apparatuur (dit punt komt nog terug). Daarnaast verliest de digitale editie het op een belangrijk punt nog altijd van het gedrukte boek: de leesvriendelijkheid. Gezien de opkomst van de e-reader – een compacte computer waarop digitale edities (elektronische boeken of e-books) gelezen kunnen worden – zal de oplossing voor dit probleem niet meer lang op zich laten wachten; ongetwijfeld garandeert elke computer in de nabije toekomst een ontspannen leeservaring. Nu is dat echter nog niet het geval en e-readers zijn (vooralsnog) te prijzig om in het onderwijs te kunnen gebruiken.

### TEKSTFRAGMENTEN

Een derde manier om de leerlingen kennis te laten nemen van canonieke literatuur is het behandelen van tekstfragmenten. De docenten die hier de voorkeur aan geven, houden vast aan de originele tekst, maar stappen wel af van het idee dat leerlingen 'het complete verhaal' al in de les tot zich moeten nemen.

Ruim tweederde van de ondervraagde docenten laten hun leerlingen tekstfragmenten lezen, vooral wanneer het omvangrijke klassiekers betreft. Interessant voor ontwikkelaars van lesmateriaal is dat de meeste docenten in de enquête antwoordden dat zij wel wat hulp kunnen gebruiken bij het behandelen van tekstfragmenten. 'Ik kopieer uit romans (...). Onze methode geeft alleen informatie en bevat geen fragmenten', schrijft

een docent. 'Een goede, beperkte bundel met fragmenten ontbreekt', luidt een ander antwoord. De wens van deze laatste docent gaat nadrukkelijk uit naar een beperkte bundel, aangezien 'een grotere bloemlezing duur is en de vrijheid van de docent beperkt'.

## NIEUWE MEDIA

— Door de verschillende visies en werkwijzen van docenten is er, zoals gebleken, ook behoefte aan verschillend lesmateriaal. Het zou goed zijn als educatieve plannemakers lesmateriaal beschikbaar stellen waar alle docenten baat bij hebben. Alleen lesboeken aanbieden is niet mogelijk, het produceren van gedrukt materiaal op maat is veel te duur. Die mogelijkheid is er wel als het lesmateriaal langs een andere weg wordt verspreid: het internet. Naast de grote praktische voordelen van lesmateriaal op het web – docenten kunnen hun eigen keuzes maken, bronnen kunnen direct worden gelinkt – biedt het medium internet, en daarnaast televisie en film, ook zeer interessante didactische mogelijkheden.

'Een aantrekkelijke ondersteuning', 'welkome aanvulling' en 'fijne afwisseling'. Deze woorden staan vaak op de enquêteformulieren onder de vraag vanuit welk oogpunt websites, televisie- en filmbeelden worden geraadpleegd in het literatuuronderwijs. Voor de meeste docenten dienen nieuwe media louter als hulpmiddel, als extraatje in de les waarin een klassieke schrijver, tekst of literaire stroming centraal staat.

In de enquête wordt – mede met het oog op de plannen van Teleac – de docenten gevraagd naar hun behoefte aan een tweetal moderne lesmiddelen: een educatieve internetpagina over leven en werk van klassieke, Nederlandstalige auteurs met tekst, opdrachten, ondersteunende filmpjes en audiofragmenten, en een televisieprogramma over een aantal klassieke, Nederlandstalige auteurs.

De ontwikkeling van een klassiekenwebsite wordt door ruim tachtig procent van de ondervraagden toegejuicht – 'heerlijk, we gaan onmiddellijk naar het computerlokaal', luidt een van de enthousiaste reacties –, al wijzen verscheidene voorstanders er wel op dat 'iets dergelijks er ook al is'. De docenten doelen daarmee op literatuurgeschiedenis.nl, de website waarvan zij het bestaan als 'erg prettig' ervaren. Veelvuldig spreken docenten hun voorkeur uit voor los materiaal en kleine opdrachten op het net.

Een televisieprogramma over klassieke auteurs werd door de ondervraagde docenten met evenveel enthousiasme ontvangen als een website. Ook hierbij werd zelf te selecteren, ruw beeldmateriaal duidelijk verkozen boven een zoveeldelige serie waarin het complete canonpakket in een didactisch format wordt gepresenteerd. 'Lijkt me gewel-

dig. Korte stukken die kunnen dienen als startpunt voor de les', antwoordt een docent. Makers van educatieve televisieseries zouden op grond hiervan kunnen besluiten om eerder dvd's met afzonderlijk raadpleegbaar bronnenmateriaal samen te stellen dan een dure, groots opgezette televisieserie.

## NOODGREEP

—  
Uiteraard vormen nieuwe media een welkome afwisseling in de literatuurles waar het gesproken en gedrukte woord de boventoon voeren. Daarnaast is het zonder meer zinvol om de culturele waarde van literair-historische bronnen te kunnen tonen aan scholieren. Vermoedelijk vinden docenten en andere betrokkenen nieuwe media vooral interessant om een andere reden: het prikkelende effect dat zij hebben op de leerlingen. 'Een mogelijke reden om (nieuwe) media te raadplegen in de literatuurles is het zoeken naar een aansluiting bij de belevingswereld van jongeren in de huidige beeldcultuur.' Deze stelling kregen de docenten in de enquête. De docenten beamen de duidelijke invloed van moderne lesmiddelen op de jongeren. 'Leerlingen vinden een stukje beeld altijd meteen veel interessanter' en 'de boodschap komt makkelijker over', schrijven zij. 'De huidige leerling – die moeite heeft met "luisteren" en "inactief" zijn – moet nu eenmaal worden geactiveerd', stelt een andere docent die het volmondig met de stelling eens is.

Nu is de verleiding groot om de aantrekkingskracht van nieuwe media volop te benutten en zo zelfs – zoals in een enquêteantwoord staat omschreven – 'de leerlingen die het lezen van en het horen over literatuur bij voorbaat saai vinden' bij de les te houden. Hierbij ligt echter het gevaar op de loer dat die leefwereld van de leerling te veel en ook te geforceerd wordt opgezocht. In dat geval vormen de nieuwe media geen ondersteuning meer bij de behandelde lesstof, maar een noodgreep.

De meeste docenten keren zich expliciet tegen het idee dat het gebruik van nieuwe media meer afgestemd zou worden op de leerling dan op de lesstof. 'Zeker geen noodgreep. Het kan veel toevoegen, maar alleen als het ook daadwerkelijk iets toevoegt', is de opvatting van een docent.

Er zijn enkele populaire media-uitingen over canonieke literatuur die inderdaad niets toevoegen op didactisch gebied en die misschien zelfs averechts werken, omdat zij te zeer vanuit die belevingswereld van leerlingen zijn opgezet. Een van die initiatieven is de speciaal voor jongeren opgezette website leesmij.nu. Terwijl het doel voorbereiden en enthousiasmeren is (dus eigenlijk vergelijkbaar met het eromheen laten lezen hiervoor),

lijkt het eerder op het wekken van valse verwachtingen. Er zijn zonder meer bruikbare bijdragen op de website te vinden, zoals een verslagje van de in 2001 georganiseerde Dag van de Zwembadpas en beelden van Joost Swarte die *De Uitvreter* tekent. Maar de wervende filmpjes die diverse filmmakers speciaal voor Leesmij! hebben gemaakt, zijn vaak zo op zichzelf staand dat de werken waarnaar verwezen wordt er helemaal niet meer in te herkennen zijn. ‘Gaaf!! ziet er echt tof uit!! Dat boek gaat gelezen worden ☺.’ ‘Whaaah!! wat eng, maar ga hem zeker lezen.’ Dit zijn reacties bij het op de website geplaatste, spannende *Bint*-filmpje. De jongeren worden hier duidelijk bereikt, alleen niet bepaald door Bordewijks werk of ideeën. Zij zullen dan ook raar staan te kijken wanneer zij na het zien van dit filmpje aan het boek beginnen.

Natuurlijk is het aardig dat dit soort initiatieven überhaupt ontplooid wordt op het web, maar de beelden zouden altijd getoond moeten worden in combinatie met informatie die dicht bij werk en schrijver blijft. Die informatie beperkt zich op leesmij.nu tot een halve pagina, in een klein kader geplaatste tekst uit het belichte boek en korte biografische feitjes over de schrijver. Het lijkt erop dat de makers van het project er meer op uit zijn dat leerlingen de boeken slechts onder ogen krijgen dan dat zij de boeken met behulp van de juiste – eventueel in filmpjes verpakte – achtergrondinformatie ook daadwerkelijk lezen en waarderen.

## HYVES EN MSN

–  
Niet alleen met filmpjes, televisiebeelden en geluidsfragmenten wordt de belevingswereld van de leerlingen in het literatuuronderwijs opgezocht; de laatste tijd zien sommige docenten en andere betrokkenen ook veel heil in het educatieve gebruik van bepaalde communicatiemedia die onder jongeren zó populair zij dat zij vaak aangeduid worden als ‘hun media’. Voorbeelden hiervan zijn Hyves en msn. Docenten en andere betrokkenen menen dat de moderne communicatiemiddelen naast het stimuleren van bepaalde (sociale) vaardigheden ook kennis- en cultuuroverdracht zouden kunnen bevorderen. ‘Laten wij een Multatuli-hyve ontwikkelen’, stelde een lid van het Multatuli Genootschap voor in een gesprek met hem op de eerder aangehaalde discussiemiddag Multatuli in de canon. Deze ideeën en gedachten lijken ingegeven te worden in de veronderstelling dat jongeren voor elk onderwerp te vangen zijn, als je hen maar gebruik laat maken van de media en middelen die zij zelf zo graag raadplegen.

Die veronderstelling wordt volledig omver gehaald door sociologen die onderzoek doen naar de omgang van jongeren met nieuwe media. ‘Het is veel te eenvoudig om te stellen

dat je jongeren kunt bereiken simpelweg door “hun” media in te zetten’, aldus Boschma en Groen (2006). ‘Ga als school ook vooral niet proberen buitenschoolse leeromgevingen te kopiëren. (...) Hyves in de klas gebruiken zoals je soms ziet, dat werkt niet’, beweert Isabelle Diepstraten (2006).

Volgens Boschma en Groen beseffen de mensen die moderne communicatiemiddelen ‘klakkeloos’ gebruiken voor educatieve (of commerciële) doeleinden niet dat jongeren deze heel anders benaderen dan volwassenen: jongeren bekijken de middelen vanuit ‘een emotioneel oogpunt’, volwassenen vanuit ‘een technisch oogpunt’. Het zijn met andere woorden niet de communicatiemiddelen zelf waar de jongeren zo in geïnteresseerd zijn, maar de functies en betekenissen die zij er zelf aan geven. Die functies en betekenissen staan vast en kunnen dus niet zomaar door iemand van buitenaf worden aangepast.

Hyves is voor jongeren niet de plaats om in contact te komen met de teksten en ideeën van een negentiende-eeuwse schrijver, maar met vrienden. Op msn wordt met chipszak op schoot gechat, het liefst op meerdere kanalen en in de buurt van nog een ander medium, en niet een educatieve praatgroep gestart. Wanneer dit wel van leerlingen wordt verlangd in de les, is de kans volgens de deskundigen nog groter dat zij zich tegen de lesstof en opdrachten keren dan wanneer zij deze langs vertrouwde, bij het onderwijs horende communicatiewegen krijgen aangeboden.

## NIEUW LEVEN

—  
Hoe kan er voor gezorgd worden dat leerlingen in een cultureel en intellectueel leven waarin niet meer de literatuur, maar moderne cultuuruitingen centraal staan, het waardevolle contact met de literatuur als cultuurhistorische bron voor het verleden niet verliezen? Het antwoord: door gebruik te maken van de nieuwe media. Niet alleen als middel om de literaire werken over te brengen, maar juist ook als op zichzelf staande genres die in de les naast het genre (klassieke) literatuur geplaatst worden.

Dit is een van de interessante overdenkingen die enkele vooraanstaande literatuur- en onderwijswetenschappers uiteenzetten in studies over de betekenis en consequenties van de veranderende schrift- en leescultuur. In de ogen van de wetenschappers zijn de nieuwe media duidelijk meer dan een ondersteuning, een leuk extraatje om de leerling te enthousiasmeren voor (canonieke) werken; zij zijn noodzakelijk om de ‘vitaliteit’ (Van Oostrom en Soetaert) van de literatuur te kunnen laten voortbestaan. De gewenste versmelting van literatuur en moderne media in het onderwijs heeft zijn weerslag gekre-



gen in de zogenoemde intermediale benadering, een benadering die overigens nog niet erg bewust gehanteerd lijkt te worden in het onderwijs zelf. 'De technische middelen van vandaag [beschouw ik] als partner van de literatuur, die we moeten zien te mobiliseren', aldus Frits van Oostrom (2007). Om de klassieke literatuur 'aanwezig te laten zijn' in de huidige, multimediale generatie zal er volgens Van Oostrom gestreefd moeten worden naar 'consolidering' van de literatuur: het in stand houden van een literair 'bolwerk'. Van Oostrom stelt dat de literatuur daarbij kan 'meeliften met alle moderne middelen van nu en bij wijze van spreken op de bagagedrager van Joop van den Ende [kan] springen. Die heeft tenslotte ook aangekondigd het klassieke Nederlandse toneel op de planken te willen brengen.' De noodzakelijke rol van moderne middelen voor het voortbestaan van klassieke literaire werken wordt ook door Soetaert (2006) benadrukt: 'Precies dankzij nieuwe vormen en nieuwe media, kunnen we grote verhalen uit het verleden nieuw leven inblazen.'

## MULTATULI'S WEBLOG

—  
Het is – onder anderen – dezelfde Soetaert die betoogt dat de nieuwe media niet alleen noodzakelijk zijn om klassieke werken levend te houden, maar dat zij in het literatuuronderwijs ook als op zichzelf staande genres gethematiseerd zouden moeten worden. Zoals Vaessens (2007) treffend opmerkt, vormen popmuziek, film en elektronische cultuur vandaag de dag de 'laboratoria' waar geëxperimenteerd wordt met 'de visies op de wereld, de verwerking van collectieve trauma's en de constructie van identiteit'. De huidige mediageneratie beseft niet dat het de literatuur was die ooit deze 'vitale en kritische functie' vervulde in de cultuur. De beste manier om jongeren bewust te maken van de historische waarde van de schrift- en leescultuur – een volgens de wetenschappers essentieel besef om klassieke werken te kunnen behandelen – is het centraal stellen van de (betekenis en functies van) de oude en nieuwe media. 'Nieuwe cultuuruitingen kunnen plaatsen en vergelijken', voert een van de ondervraagde docenten op als doelstelling van het onderwijzen van canonieke literatuur. Dat is precies wat hier wordt bepleit. Natuurlijk moet men in het voortgezet onderwijs niet heel ver gaan in het duiden van traditionele en moderne cultuuruitingen; die taak is weggelegd voor de universitaire cultuur- en literatuurstudies. Er zijn echter wel enkele concrete mogelijkheden voor het onderwijzen van canonieke literatuur in de bovenbouw van havo en vwo. Een voorbeeld waar veel docenten al goed bekend mee zijn, is de boek-filmvergelijking: leerlingen lezen het boek, bekijken de bijbehorende boekverfilming en beantwoorden

vervolgens vragen over thema's, motieven en structuur, maar ook over de verschillen tussen de media literatuur en film. Vragen als 'Welke filmische oplossingen bestaan er om gedachtes te verbeelden, en hoe is dat in deze film aangepakt?' en 'Welke voordelen heeft een filmmaker ten opzichte van een schrijver?'

Een tweede voorbeeld van een intermediale aanpak is het tonen van verbanden tussen bepaalde canonieke teksten en het opkomende genre internetliteratuur. 'Als Multatuli had geleefd in onze eeuw, zou hij een website hebben bijgehouden. Op het web verwacht immers niemand dat een publicatie zich beperkt tot een enkel onderwerp of genre. De mogelijkheden van onmiddellijk contact met het publiek, van direct reageren op gebeurtenissen, van verwijzen naar andere publicaties – ze zouden hem zeker hebben aangesproken', aldus Soetaert (2006). Die uitspraak zou een ideaal uitgangspunt zijn om het met leerlingen te hebben over Multatuli's werkwijze en van daaruit over de nog altijd zeer grote waarde van zijn werken. En zo zijn er nog meer klassieke werken te vinden, onder andere van Louis Paul Boon, die de moderne mediagenres in zich meedragen.

## OBSTAKELS

—  
Uit diverse nieuwsartikelen over infrastructurele ict-voorzieningen in het voortgezet onderwijs blijkt dat de scholen steeds beter uitgerust zijn met computers en andere technische snufjes. 'Op het Amadeus Lyceum in Leidsche Rijn bij Utrecht hebben alle leerlingen een laptop met draadloos internet', berichtte NRC Handelsblad bijvoorbeeld in 2006. In de resultaten van de enquête voeren de praktische bezwaren echter de boventoon.

Veel docenten melden dat het lastig is om gebruik te maken van computerlokalen. Niet alleen het aantal computers, maar ook over de kwaliteit ervan blijkt op sommige scholen nog altijd te worden geklaagd: 'De computers bij ons zijn veel te traag om daar iets uitgebreids mee te doen', schrijft een docent.

Hoewel de ontwerpers van digitaal lesmateriaal hier niet veel aan kunnen veranderen, dient ook opgemerkt te worden dat er docenten of scholen zijn die de praktische obstakels vooral zelf lijken te veroorzaken. 'We hebben op deze school geen videorecorder. Ik kan zelf geen dvd's branden. Te veel gedoe, dus', schrijft een docent. 'Video nog niet besteld, nog geen materiaal beschikbaar, te lastig met beamer, etc', staat op een ander enquêteformulier geschreven. In deze laatste opmerking klinkt overigens nog een praktisch bezwaar door: tijdgebrek. Bij het vak Nederlands zijn al zo weinig lessen die

besteed kunnen worden aan klassieke literatuur en literatuurgeschiedenis – überhaupt aan literatuuronderwijs – dat er simpelweg geen tijd is om binnen het lesprogramma ook nog eens uitgebreid te werken met televisie, film en internet. Dit constateren meerdere docenten, vaak tot hun spijt.

## AANBEVELINGEN

–  
Tot slot de belangrijkste aanbevelingen voor educatieve initiatieven op het gebied van het onderwijzen van canonieke literatuur.

### ALGEMENE AANBEVELINGEN

- Canonieke werken (in tekstedities dan wel lesmateriaal over de tekst) hoeven niet in al hun rijkdom en gelaagdheid toegankelijk gemaakt te worden. Docenten hebben liever geen didactiek waarbij de leerlingen de klassieken tot op de bodem moeten doorgronden.
- Een dwingende methode opleggen heeft geen zin en mag nooit de bedoeling zijn. Opvattingen over de benadering en invulling van het onderwijzen van canonieke literatuur zullen altijd uiteenlopen. De docenten dienen – weliswaar met een didactiek met eenduidige onderwijsdoelen – altijd vrij te blijven om hun eigen invulling aan de les te geven.

Aanbevelingen met betrekking tot de inhoudelijke benadering van het onderwijzen van canonieke literatuur en de ontwikkeling van gedrukt lesmateriaal en digitale edities:

- Aanreiken van op de leerling afgestemde, secundaire literatuur is een goede manier om de leerlingen in contact te brengen met canonieke literatuur, maar nooit de enige manier. Docenten willen ook aandacht besteden aan het werk zelf.
- De tekst van complete canonieke teksten dienen hertaald te worden voor leerlingen die zelfstandig lezen. Docenten willen daarnaast ruimte houden voor de oorspronkelijke tekst; dat leidt echter tot te omvangrijke en te dure boeken.
- Ontwikkeling van digitale tekstedities zou ideaal zijn.
- Er zouden bloemlezingen met tekstfragmenten – in kleine bundels – gemaakt moeten worden. Een omvangrijke bloemlezing is te duur en beperkt de vrijheid van de docent.

Aanbevelingen met betrekking tot het gebruik van nieuwe media bij het onderwijzen

van canonieke literatuur:

- Gestreefd moet worden naar samenwerking met instellingen bij het ontwikkelen van projecten (zoals bijvoorbeeld Beelden voor de toekomst van het Instituut voor Beeld en Geluid) en het ontsluiten van audiovisueel beeldmateriaal voor gebruik in het onderwijs.
- Bij het maken van een klassiekenwebsite of het maken van een televisieprogramma zal rekening gehouden moeten worden met de behoefte aan korte opdrachten en op zichzelf staande bronnen. De docenten willen geen volledig voorgekauwd lesprogramma.
- Het is niet gewenst bij digitale projecten en moderne lesmiddelen geforceerd aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Gebruik van communicatiemedia als Hyves en msn voegt didactisch niets toe en kan zelfs een averechts effect hebben.
- Intermediale benadering van literatuuronderwijs is gewenst, als de geselecteerde werken zich ervoor lenen. Concrete voorbeelden zijn goede boek-filmvergelijkingen en het tonen van verbanden tussen bepaalde canonieke teksten en het opkomende genre internetliteratuur.

#### *Sanne de Maijer*

Sanne de Maijer (1983) studeerde in 2008 cum laude af als neerlandica aan de Universiteit van Amsterdam. Zij werkt als freelancer aan uiteenlopende culturele en literaire projecten, onder meer een serie Cultuur & Cinema-avonden in Filmhuis Den Haag en een groot digitaliseringsproject rond het leven en werk van Menno ter Braak. Als researcher is zij betrokken bij een nieuwe educatieve televisieserie over literatuurgeschiedenis van Teleac.

## LITERATUUR

—

**Boschma, J. & Groen, I.** (2006). *Generatie Einstein: slimmer sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw*. Pearson Education Benelux B.V.

**Dautzenberg, J.A.** (2004). Iemand weigert het leesdossier: Het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon. *Ons Erfdeel*, 47(1), 3-9.

**Diepstraten, I.** (2006). *De nieuwe leerder. Trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving*. Proefschrift Universiteit Leiden.

**Dirksen, J.** (2001). Literatuuronderwijs tussen wetenschap en de werkelijkheid van alledag: Over Kloven Over-Bruggen. *Tsjip/Letteren*, 11(5), 25-30.

**Dirksen, J.** (2004). Waar doen we het eigenlijk allemaal voor? Over het nut van literatuur(geschiedenis) onderwijs. *Tsjip/Letteren*, 14(1), 3-5.

**Hagers, M.** (2006, 5 januari). Zomaar een beetje surfen kan niet. Op het Amadeus Lyceum werken leerlingen op een eigen laptop. *NRC Handelsblad*.

**Janssen, T.** (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis/Thela.

**Oostrom, F. van** (2006). *Entoen.nu: de canon van Nederland. Rapport van de Commissie ontwikkeling Nederlandse Canon*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

**Oostrom, F. van** (2007). Het nieuwe lezen en de canon. *Vooy's*, 25(1), 6010-6016.

**Soetaert, R.** (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

**Vaessens, T.** (2007). Lezen in de eenentwintigste eeuw. Literatuuronderwijs en de liberaalhumanistische traditie. *Vooy's*, 25(1), 5992-6001.





# Participeren in of door kunst en cultuur?

Is de beleidsmatige legitimering voor cultuureducatie in toenemende mate de maatschappelijke relevantie ervan? Of heeft het te maken met de veranderde betekenis van de term cultuurparticipatie? Door analyse van de belangrijkste beleidsdocumenten sinds cultuureducatie speerpunt van beleid werd, wordt inzicht verkregen in het actuele discours over de doelstellingen voor cultuureducatie. Nog steeds is er in de huidige beleidscontext aandacht voor de intrinsieke waarde van kunst en cultuur, voor de vorming van de individuele persoonlijkheid door middel van kunst en cultuur, en voor de bijdrage die cultuureducatie levert aan het vergroten van de cultuurdeelname. Maar deze doelstellingen worden 'gekoloniseerd' door de maatschappelijke relevantie die aan cultuureducatie wordt toegekend.

## CONTAINERBEGRIIP

—  
De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) is belast met het scheppen van voorwaarden voor het in stand houden, ontwikkelen, sociaal en geografisch spreiden of anderszins verbreiden van cultuuruitingen, aldus artikel 2 van de Wet op het specifiek cultuurbeleid. Daarbij laat hij zich leiden door overwegingen van kwaliteit en verscheidenheid. Het toegankelijk maken van kunst en cultuur, om een zo groot mogelijk publiek eraan te laten deelnemen, is naast de andere in de wet genoemde taken een belangrijk doel van het cultuurbeleid. De overkoepelende legitimering van het cultuurbeleid komt tot uiting in het discours over het belang van kunst en cultuur. Door de jaren heen zijn de hogere doelen van het cultuurbeleid volgens Oosterbaan Martinius (1990) veranderd van 'schoonheidsbeleving' via 'welzijn' naar 'kwaliteit'. De vraag is of participatie heden ten dage geïdentificeerd kan worden als het hogere doel, als legitimering van het cultuurbeleid en wat dit betekent voor de doelen die de overheid stelt ten aanzien van cultuureducatie.



Met participatie wordt in het huidige beleid vaak het samenhangend geheel van amateurkunst, cultuureducatie, community arts, de brede school, diversiteit en integratie, en talentontwikkeling bedoeld. Participatie wordt als containerbegrip gebruikt voor een heel scala aan onderwerpen, waar, voor elk onderwerp afzonderlijk, een heel eigen begrippenkader mee samenhangt.

Waar cultuurparticipatie in beleid lange tijd synoniem stond voor cultuurdeelname en -bereik, met als centraal punt de receptieve gebruikmaking van het aanbod, is de betekenis van de term nu verschoven in de richting van de actieve beoefening van kunst en cultuur. Waarbij niet meer zozeer de deelname aan kunst- en cultuuruitingen op zichzelf van belang wordt geacht, als wel de participatie hieraan als middel tot deelname aan het maatschappelijke leven. De door de Raad voor Cultuur in het discours gebrachte term cultureel burgerschap, dat recht zou doen aan het toenemende belang van cultuur voor het functioneren van de samenleving, speelt hierin een belangrijke rol. Het woord participatie is altijd beladen met een bepaalde waarde, omdat er een context is waarbinnen iemand participeert. In de context van burgerschap bijvoorbeeld drukt participatie een gevoel van actie of vraag uit en van verantwoordelijkheid voor iets dat groter is dan het individu. Het gaat over meedoen in de samenleving waarin iemand zijn of haar leven leidt.

## SOCIALE EN CULTURELE ONTWIKKELINGEN

—  
Dat de betekenis van het begrip participatie aan verandering onderhevig is, is te beschouwen als een dimensie van sociale en culturele verandering. Maatschappelijk en politiek moet tegenwoordig rekening gehouden worden met processen van globalisering en sociale fragmentatie. Barker (2002) zegt: *'Globalisation is implicated in the global production of the local and the localization of the global.'* Het gaat erom dat zowel culturele homogenisatie als culturele diversificatie kenmerken zijn van de moderne tijd. Beide ontwikkelingen zijn van invloed op beleidsmatige verwachtingen.

De opkomst van nationalistische sentimenten in de vorm van de Partij voor de Vrijheid van Geert Wilders en Trots op Nederland van Rita Verdonk, maar ook het optuigen van een Nationaal Historisch Museum in Arnhem, het opstellen van een nationale en lokale historische canons en de toegenomen aandacht voor volkscultuur kunnen als acties tegen globalisering worden gezien. Vasthouden aan nationale tradities is een poging om het idee van de natiestaat als culturele eenheid in stand te houden. De commotie die ontstond toen prinses Máxima de woorden 'Dé Nederlandse identiteit bestaat

niet' uitspraak bij de presentatie van het rapport *Identificatie met Nederland* van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid is symptomatisch voor de worsteling om nationale identiteit en diversiteit, twee politiek beladen onderwerpen, met elkaar te laten rijmen. In zulke onzekere tijden, waarin Nederland ook nog werd opgeschrikt door de politieke moord op Pim Fortuyn (2002) en de moord op Theo van Gogh (2004), wordt het belang dat kunst en cultuur voor de samenleving als geheel kunnen hebben ineens hoog opgespeeld. Kennis in het algemeen, maar vooral ook over de eigen waarden, normen en tradities die in kunst en erfgoed gerepresenteerd worden of waarover vragen opgeworpen worden, wordt steeds belangrijker gevonden. Kunst en cultuur zouden fungeren als bindmiddel voor een verdeelde samenleving. Hun waarde voor het individu wordt ondergeschikt gemaakt aan maatschappelijke opbrengsten.

## PARTICIPATIE EN BURGERSCHAP

—  
Cultuurparticipatie houdt in dit verband niet alleen in dat gestimuleerd wordt dat kunst, cultuur en media passief geconsumeerd worden, maar dat deze gebruikt kunnen worden om burgers van de natiestaat te creëren. Actief deelnemen aan kunst en cultuur betekent deel uitmaken van de samenleving en door dit voor iedereen toegankelijk te maken wordt gewerkt aan een inclusieve samenleving waarin iedereen zich thuis kan voelen. Uitgangspunt hierbij is dat mensen elkaar leren begrijpen door iets te delen. Beleid waar in dit soort bewoordingen wordt gesproken, komt tegemoet aan ideeën van de natiestaat als synoniem en symbool voor de samenleving, terwijl tegelijkertijd het kennismaken met cultureel diverse uitingen als iets positiefs, en niet als iets bedreigends, gerepresenteerd wordt. Zo bezien is de term cultureel burgerschap een poging om evenwicht te vinden tussen de neiging tot culturele homogenisatie op landelijke schaal en culturele diversificatie, door immigratie net zo goed een Nederlands fenomeen. Cultureel burgerschap impliceert dan dat er een entiteit is waar iemand burger van is, terwijl dat burgerschap niet wordt bepaald door het vooraf juridisch af te bakken en sociaal en cultureel in te kleuren. Of zoals Pakulski (1997) zegt: *'Full cultural citizenship is seen primarily as not a matter of legal, political and socioeconomic location, but as a matter of symbolic representation, cultural-status recognition and cultural promotion.'* Dit is een inclusieve, positief gekleurde opvatting van burgerschap. De negatieve opvatting van burgerschap is uitsluitend. Schinkel (2008) constateert dat burgerschap in het integratiediscours sinds 1994 synoniem is voor integratie; burgerschap is de definitie van integratie geworden. Volgens hem wil men niet meer spreken van integratie

omdat dit zowel een beladen als een leeg begrip is geworden. In het burgerschapsdenken wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen actieve en niet-actieve burgers. Het actief zijn als burger is geen formeel maar een moreel aspect van burgerschap, het veronderstelt dat er een 'juiste' manier is om burger te zijn. Volgens Schinkel versterkt de introductie van burgerschap in het integratiediscours het idee dat er een scheiding is tussen 'samenleving' en 'buiten de samenleving'. Dit omdat beleid voorschrijft wat 'de samenleving' is, het stelt een bepaalde (nationale) samenleving als norm. Toevoeging van het adjectief actief aan participatie is zo'n voorschrift. Er gaat een bepaalde verantwoordelijkheid jegens de samenleving vanuit en een verplichting om de eigen identiteit actief vorm te geven door (een vorm van) participatie.

## CULTUUREDUCATIE

—  
Cultuureducatie is de verzamelterm voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Cultuurnetwerk Nederland definieert cultuureducatie als alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. Het begrip is door beleidsmakers bedacht omdat er behoefte was aan verbreding van de term kunsteducatie. Om de grotere belangstelling voor, en waarde van, cultureel erfgoed en media tot uitdrukking te brengen werd kunsteducatie in *Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid* (1995) door staatssecretaris van Cultuur Nuis omgedoopt tot cultuureducatie. In deze nota wordt uitgegaan van een breed opgevat cultuurbegrip, waarbij cultuur wordt gezien als systeem van zingeving of als een manier van leven van een sociale groep of de gedeelde waarden van een samenleving. Door cultuur te representeren als breder dan alleen kunstuitingen wordt het belang ervan vergroot en worden meer instituties aangesproken op hun verantwoordelijkheid voor culturele overdracht, zoals de erfgoed- en mediasector maar zeker ook het onderwijs.

## DOEL OF MIDDEL

—  
Cultuureducatie is een interessant beleidsterrein door de discussie over de legitimering ervan. Sommigen vinden het kennismaken met kunst en cultuur een doel op zich; anderen menen dat kunst en cultuur ook een middel kunnen zijn bij de vorming van de persoonlijkheid en van de maatschappij. Bij cultuureducatie als doel staat het kennismaken met kunst- en cultuuruitingen centraal en het verdiepen van het inzicht hierin.

Het gaat om de intrinsieke waarde van kunst en cultuur en de gedachten en gevoelens die het participeren daaraan oproept. Bij cultuureducatie als middel wordt cultuur als instrument ingezet om buiten de kunst gelegen, extrinsieke doelen te bereiken, zoals de persoonlijke ontwikkeling of sociale en cognitieve competenties. In de *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs* (2006) wordt aangehaald dat in discussies over het nut van cultuureducatie de intrinsieke waarde op zich steeds onvoldoende is om cultuureducatie te legitimeren. Steeds weer komt de extrinsieke waarde om de hoek kijken om nut en noodzaak aan te geven.

## DOELSTELLINGEN EN LEGITIMATIE

—  
Wat is eigenlijk de bijdrage die cultuureducatie wordt verondersteld te leveren in het cultuurbeleid? Welke verwachtingen over de bijdrage van cultuureducatie worden in het beleid uitgesproken? De legitimatie voor cultuureducatie kan gevonden worden in de verschillende mogelijke effecten die door beleidsmakers aan cultuureducatie worden toegeschreven.

Beleidsmakers hebben educatie altijd als een effectief instrument gezien om het bereik van en de participatie aan cultuur te vergroten. In het discours over doelstellingen van cultuureducatie verschuiven de doelen afhankelijk van de context en de tijd. Hagens (2008) heeft een inventarisatie gemaakt van de doelstellingen zoals deze in verschillende beleidsdocumenten bij het begin van het project Cultuur en School (1996) zijn verwoord. De gevonden doelstellingen deelt hij in vier groepen in: gericht op de leerling, op de onderwijshoud, op de school als organisatie en op de school en zijn culturele omgeving. In deze analyse gaat het om de groep doelstellingen gericht op de leerling, waaronder Hagens de volgende hoofddoelen noemt:

- verkrijgen van culturele competenties en de ontwikkeling van basiskennis,
- stimuleren van cultuurparticipatie,
- leren waarderen van verschillende culturen en hun uitingen en burgerschap en sociale cohesie,
- kennismaking met waarden en normen in de samenleving.

In deze verzameling doelen wordt meteen duidelijk dat er sprake is van een glijdende schaal van individuele leerling naar de plaats van het individu als burger in de samenleving. De doelstellingenindeling gemaakt door Henrichs, die grofweg overeenkomt met de door Hagens onder 'gericht op de leerling' geschaarde hoofddoelen, geeft deze glijdende schaal explicieter weer. Volgens Henrichs (1997) zijn de doelstellingen, oftewel

de legitimatie, voor cultuureducatie te formuleren op drie niveaus: persoonlijke ontwikkeling, cultuurparticipatie (zowel actief als receptief) en algemeen maatschappelijke waarden. Op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling richt cultuureducatie zich op het individu, waarbij doel is om leerlingen productief of receptief kennis te laten maken met kunst, erfgoed of media, maar ook zijn er doelen op sociaal en cognitief vlak. Op het niveau van de cultuurparticipatie richt cultuureducatie zich op de culturele sector waarbij vergroting van de cultuurdeelname centraal staat. Kunst en cultuur worden op dit niveau beschouwd als zelfstandige waarden. Op het niveau van de maatschappij als geheel dienen kunst en cultuur volgens Henrichs (1997) een hoger belang, namelijk 'de versterking van centrale waarden als beschaving, tolerantie en democratie'.

Uitgangspunt hier is dat de legitimatie voor cultuureducatie wordt gerepresenteerd aan de hand van doelstellingen op deze drie niveaus. Het niveau van de cultuurparticipatie wordt getypeerd – anders dan door Henrichs – met de neutralere benaming cultuurdeelname. Aan het begrip participatie wordt immers een bepaalde waarde toegekend. In de combinatie van doelstellingen ligt de legitimatie van cultuureducatie besloten. Deze doelstellingen gaan echter niet ontegenzeggelijk met elkaar samen. Op sommige punten zullen zij elkaar aanvullen maar in andere opzichten moet bij een nadruk op de ene doelstelling de andere doelstelling aan belang inboeten. De hypothese is dat in de huidige cultuurpolitieke afwegingen de maatschappelijke relevantie van cultuureducatie in beleid steeds vaker als motivatie en legitimering wordt aangehaald voor het belang ervan en dat dit te maken heeft met de veranderende betekenis van de noemer waaronder cultuureducatie geschaard wordt, namelijk cultuurparticipatie.

## RELEVANTE BELEIDSDOCUMENTEN

– Het geheel aan doelstellingen voor cultuureducatie vormt één omvattend discours. Michel Foucault bestudeerde het concept discours als een systeem van representatie, waarbij het onderwerp wordt geconstrueerd door het discours. Een discours, als een formatie van ideeën over een onderwerp, definieert hoe dat onderwerp wordt gerepresenteerd, hoe erover wordt gedacht en hoe het in de praktijk wordt gebracht. Concrete teksten en de veronderstellingen die deze teksten uitspreken, zullen geanalyseerd worden om te bepalen hoe het doelstellingendiscours verandert in de tijd. *'Texts are the sites where change happens'*, zeggen Wetherell, Taylor & Yates (2001). Of in ieder geval de plaats waar verandering, bijvoorbeeld in taalgebruik, getraceerd kan worden. Het doelstellingendiscours dat in het beleid wordt geformuleerd, vormt een directe weer-

gave van de legitimering van het gevoerde beleid, zowel voor het direct aangesproken culturele veld als voor de burger die door belastingen de uitgaven bekostigen. Vragen die bij de analyse van relevante beleidsdocumenten gesteld worden zijn: Hoe staan doelstellingen in het beleid met elkaar in wisselwerking? Treedt er verandering op in de manier waarop er gesproken wordt over bepaalde doelstellingen? Kan uit de in het beleid gemaakte afweging van motieven geconcludeerd worden aan welke doelstelling de meeste waarde wordt gehecht?

Allereerst, met beleid wordt bedoeld: een middel voor de overheid om vorm te geven aan sturing. Rosenthal, Ringeling, Bovens, 't Hart & Van Twist (1996) schrijven dat bij de bepaling van doelstellingen, mate en vorm van overheidssturing voortdurend politieke afwegingen gemaakt moeten worden. In deze afwegingen spelen normen, waarden, ideologische overtuigingen en onderhandelingen tussen partijen met uiteenlopende belangen een rol. Door middel van beleid worden pogingen gedaan om taal te vormen en te beheersen om zo bepaalde doelen te bereiken. Er ligt dus een strategische – ofte-wel ideologische – motivatie van de overheid ten grondslag aan veranderingen in het taalgebruik in beleidsteksten. Belangrijke vragen die dit oproept zijn: Welke betekenis (of hogere doelen), worden in circulatie gebracht door wie, voor welke doelen en in wiens belang? De keuze voor het benadrukken van een bepaalde doelstelling in beleid of de keuze voor een bepaalde legitimatie, zegt iets over de manier waarop de wereld in beleid wordt gerepresenteerd. Een beleidstekst is in deze zin een sociale constructie waarin de wereld herschreven wordt aan de hand van een bepaald waardepatroon en bepaalde gewenste uitkomsten en effecten. Wanneer in beleid de wereld beschreven wordt door middel van taal is dit niet neutraal, maar wordt hiermee een waardeoordeel gegeven over de wereld.

## TYOLOGIE VAN BELEIDSDOCUMENTEN

—  
Het beleid omtrent cultuureducatie is vervat in verschillende soorten documenten, met elk een ander doel, geschreven vanuit de specifieke rol van de auteur(s), die tegelijkertijd in een intertekstuele relatie tot elkaar staan. Soms wordt er expliciet verwezen naar een ander document, soms refereren documenten impliciet aan elkaar en reageren op elkaar. Het grootste deel van de documenten handelt specifiek over Cultuur en School, een beleidsprogramma dat nog steeds loopt. Dit zijn de beleidsnotitie *Cultuur en School* (1996), de *Vervolgotitie Cultuur en School* (1999) en drie voortgangsrapportages over Cultuur en School (1998, 2002 en 2006). Aangevuld met twee documenten betreffende

het Actieplan Cultuurbereik, waar Cultuur en School inmiddels onderdeel van is. Naast deze setting voor cultuureducatie werkt de overheid ook door de vierjaarlijkse Cultuurnota aan het aanspreken van een breed publiek met kunst en cultuur. De besproken uitgangspuntennota's, die vooraf gaan aan de Cultuurnota zijn *Pantser of ruggegraat* (1995), *Cultuur als confrontatie* (2001-2004), *Meer dan de som* (2005-2008) en *Kunst van leven* (2009-2012) van de achtereenvolgende bewindslieden Nuis, Van der Ploeg, Van der Laan en Plasterk. Bewindslieden moeten voortborduren op al lopende programma's, zoals Cultuur en School en het Actieplan Cultuurbereik, ze hebben een bepaalde politieke achtergrond en hebben te maken met maatschappelijke trends en met adviezen van hun ambtenaren. Ook willen ze een eigen stempel drukken op hun bestuurlijke periode. Dit gebeurt door de keuze van de hoofdlijnen van beleid. Gezien het feit dat de opdracht geformuleerd in artikel 2 van de Wet op het specifiek cultuurbeleid hetzelfde blijft, gaat het vooral om nuanceverschillen, waarbij cultuureducatie een van de deelterreinen is. Wat betreft legitimatie gaat het er hier in eerste instantie om dat het discours over het 'algemene' belang van kunst en cultuur onderbouwd wordt met eigen argumenten.

Hiernaast zijn er de documenten van de organen die door hun adviesfunctie een belangrijke invloed hebben op het beleid, zoals twee gezamenlijke adviezen van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (onafhankelijke adviesorganen die regering en parlement adviseren over hoofdlijnen van beleid): advies *Cultuur en School* en advies *Onderwijs in cultuur*. En tenslotte het advies *Innoveren, Participeren!* van de Raad voor Cultuur.

## CULTUUR EN SCHOOL

— Om de werelden van onderwijs en cultuur met elkaar te verbinden nam het ministerie van OCW in 1996 het initiatief voor het project Cultuur en School. Doel is om leerlingen van jongs af aan vertrouwd te maken met cultuur. Het project wordt uitgevoerd door het rijk, samen met de dertig grootste gemeenten en de twaalf provincies en is een combinatie van een centraal stimuleringsbeleid (bijvoorbeeld Bulletin Cultuur & School) met een decentrale projectenaanpak. Van 2000 tot 2009 was het decentrale traject onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik, eerst als aparte geldstroom en later als integraal onderdeel. Vanaf 2009 is dit gedeelte overgenomen door het Fonds voor Cultuurparticipatie. In de documenten over Cultuur en School is heel sterk het discours over het algemene belang van cultuur aanwezig. Vooral bij documenten die een nieuwe

richting aangeven is er een inleiding of paragraaf waarin positieve effecten worden toegeschreven aan de deelname aan kunst en cultuur in het algemeen. In de *Notitie Cultuur en School* (1996) staat het volgende: 'Cultuur is essentieel voor de samenleving en voor het individu, als symbool, als zingeving, als bron van vernieuwing of als bron van plezier. Cultuur is eveneens essentieel voor het onderwijs. Het onderwijs dient de leerlingen vertrouwd te maken met de culturele verworvenheden van de maatschappij waarin zij straks als verantwoordelijk burger zullen functioneren. Tegelijkertijd is cultuur een bron waaruit het onderwijs zeer veel kan putten. De lange traditie en de grote veelzijdigheid van culturele uitingen kunnen de leerlingen nieuwsgierig maken en hun onderzoekend vermogen stimuleren. Cultuur kan voor leerlingen een bron van kennis, inspiratie en plezier vormen, maar is niet uitsluitend een bron van persoonlijke vorming en ontwikkeling. Op de multiculturele school van vandaag kan cultuur een uitstekende stimulans zijn voor kennismaking en uitwisseling en de basis vormen van gezamenlijk ervaren en beleven.'

Waar cultuur in dit citaat nog met argumenten verkocht moet worden aan het onderwijs, is dat in het volgende citaat uit de *Vervolnotitie Cultuur en School* (1999) veranderd. Het is zelfs de taak van het onderwijs alle leerlingen met kunst en cultuur te laten kennismaken: 'Kunst en cultuur bezitten het vermogen de fantasie te stimuleren, de nieuwsgierigheid te prikkelen en zin en betekenis te geven aan ons handelen en doen. Jongeren wegwijs maken in het rijke aanbod dat op deze terreinen beschikbaar is, is een verantwoordelijke, maar prachtige taak. In een bondgenootschap met vele partijen willen wij in de komende jaren daaraan verder gestalte geven. Met steeds als leidraad het principiële uitgangspunt: alle leerlingen in ons land, ongeacht hun opleiding of achtergrond, kennis laten nemen van de bijzondere waarden van de kunst en het erfgoed in de wereld om hen heen.'

Het discours over het algemene belang van cultuur wordt als argument gebruikt om de rest van de doelstellingen op de niveaus van de persoonlijke ontwikkeling, cultuurdeelname en maatschappij te legitimeren. Omdat de bijdrage van cultuureducatie aan het onderwijs centraal staat in *Cultuur en School* is er veel aandacht voor thema's die in het onderwijs spelen, zoals eerst een veilig schoolklimaat en daarna actief burgerschap. De doelen worden voornamelijk geformuleerd op de niveaus van de persoonlijke ontwikkeling en de algemeen maatschappelijke waarden. Dit zijn doelen die ook door het onderwijs gerealiseerd moeten worden. De verbinding van het cultuurbeleid met het onderwijsbeleid biedt mogelijkheden voor een uitgebreidere legitimatie voor cultuureducatie. Cultuur wordt een hulpmiddel bij de algemene doelstellingen van het onderwijs. Dit betekent niet dat cultuur altijd als middel wordt gebruikt. Vanwege het



discours over de algemene waarde van cultuur is er naast een soms wat instrumentele denkwijze ook aandacht voor de waarde die cultuur in zichzelf heeft. Dit komt vooral tot uiting op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling. Het kennismaken van kunst en cultuur wordt van belang geacht vanwege het specifieke en unieke karakter ervan, maar wordt tegelijkertijd van belang geacht omdat dit het individu cognitieve vaardigheden oplevert en vooruit zou helpen in de samenleving.

Later wordt in de *Voortgangsrapportage Cultuur en School* (2006), waar sterk de nadruk ligt op actief deelnemen, de bindende werking van cultuureducatie aangehaald. Er wordt gezegd dat het kabinet – zonder af te doen aan de intrinsieke waarde van cultuur – cultuureducatie steeds meer ziet in relatie tot thema's als de brede school, burgerschap, culturele diversiteit, sociale cohesie, integratie en de maatschappelijke rol van de school. 'Kunst en cultuur leveren mensen naast individuele verrijking ook gedeelde sociale ervaringen op.' Hiermee wordt de maatschappelijke relevantie van cultuureducatie een belangrijke legitimatie.

## UITGANGSPUNTEN

—  
In de uitgangspuntennota's *Pantser of ruggegraat* (1995), *Cultuur als confrontatie* (1999) en *Meer dan de som* (2003) voorzien de achtereenvolgende bewindspersonen, Nuis, Van der Ploeg en Van der Laan, het discours over het 'algemene' belang van kunst en cultuur van een eigen onderbouwing. In *Kunst van leven* (2007), van minister Plasterk, is de motivatie voor het algemene belang zeer kort waardoor dit, vanwege de introductie van de term burgerschap en de daarmee verband houdende actieve lading van cultuurparticipatie, in feite gewoon wordt aangenomen.

Staatssecretaris Nuis heeft het enerzijds over het 'binden' van groepen mensen door middel van cultuur en anderzijds juist over cultuur als manier om mensen van elkaar te 'onderscheiden'. Bij hem staat interculturele uitwisseling centraal. Volgens staatssecretaris Van der Ploeg blijkt het belang van cultuur uit confrontaties. Hij ziet kunsten en erfgoed niet als bindmiddel, maar als 'katalysator van ongewapende confrontaties tussen veel verschillende culturele opvattingen en waarden'. Voor Van der Laan ligt de rechtvaardiging voor de ondersteuning van kunst en cultuur in de toegevoegde waarde voor de samenleving. Plasterk legt de nadruk op participatie, het bevorderen dat cultuur meer mensen bereikt. Hij vindt dat de overheid ervoor dient te zorgen dat iedereen de mogelijkheid krijgt als culturele burger deel te nemen aan de samenleving.

Het algemeen belang overstijgt in eerste instantie de doelstellingen voor cultuuredu-

catie, maar cultuureducatie wordt er later wel mee in verband gebracht. Nuis heeft het erover dat cultuureducatie jongeren helpt een eigen weg te zoeken in het 'overstelpende aanbod van cultuuruitingen', met nadruk op het 'zelfstandig leren kiezen voor kwaliteit'. In het onderwijs ziet hij mogelijkheden om mensen op vroege leeftijd vertrouwd te laten raken met kunst en cultuur. Van der Ploeg noemt cultuureducatie als plaats van confrontatie voor een nog niet ingewijd publiek. Hij spreekt over kunst en cultuur, en hun betekenis voor kinderen, in bewoordingen als verwondering, verrassing, overdondering en bezinning. Van der Laan zegt dat 'culturele bagage onmisbaar is bij de persoonlijke ontwikkeling van jongeren' maar ook dat cultuureducatie een bijdrage levert aan verwezenlijking van de doelstelling 'meer mensen die meedoen'.

Het kabinet Balkenende IV waar minister Plasterk aan deelnam, stelde al in het regeerakkoord groot belang te hechten aan cultuureducatie: 'Zij brengt jongeren in contact met onderliggende waarden in de samenleving, historische lijnen en leert ze om kunst te waarderen en te beoordelen.' Uit *Kunst van leven* (2007) blijkt dat cultuureducatie onderdeel is van het bredere beleidsterrein van cultuurparticipatie, waar ook amateurkunst onder valt. Cultuureducatie past in zijn volgende doelstelling: 'Iedere jongere tot 18 jaar dient, actief of passief, vertrouwd te raken met één of meer kunstvormen.' Met de introductie van het Fonds voor Cultuurparticipatie verdwijnt het passief deelnemen naar de achtergrond ten faveure van actief deelnemen.

Doelen voor cultuureducatie worden geformuleerd op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling in combinatie met het gegeven dat cultuureducatie een bijdrage levert aan de vergroting van de cultuurdeelname. Maar doordat het discours over het algemene belang van kunst en cultuur meestal gaat over de waarde van cultuur voor de gehele maatschappij of de manier waarop het individu functioneert in die maatschappij, krijgen doelstellingen over persoonlijke ontwikkeling en cultuurdeelname een maatschappelijke lading.

Voor de legitimatie van cultuureducatie in de uitgangspuntennota's zijn doelen op het niveau van de algemeen maatschappelijke waarden het meest aan verandering onderhevig. Van 'eenheid in verscheidenheid' naar 'confrontatie tussen aanbod en publiek', naar 'cultureel bewustzijn in de maatschappij vergroten' naar 'als cultureel burger deelnemen aan de samenleving'. Doelstellingen op het niveau van de cultuurdeelname veranderen in deze wisselende contexten. Meer mensen receptief of actief laten deelnemen aan cultuur is niet meer doel op zich, maar wordt onderdeel gemaakt van het discours over maatschappelijke waarden als burgerschap en sociale cohesie. Ook de persoonlijke ontwikkeling komt steeds meer in het licht te staan van de bijdrage die het zelfbewuste individu kan leveren aan de samenleving.

## ADVIESORGANEN

—  
Ook in de gezamenlijke adviezen van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur wordt ingegaan op het discours over het essentiële belang van kunst en cultuur voor samenleving en individu. Zij bespreken dit in relatie tot verschillende maatschappelijke en culturele ontwikkelingen die zij signaleren. In hun *Vervolgadvies Cultuur en School* (1998): ‘Naar verwachting zal de komende jaren het algemene belang van cultuureducatie nog zwaarder gaan wegen. De samenleving ontwikkelt zich in hoog tempo tot een informatiemaatschappij. Nooit eerder in de geschiedenis was zoveel informatie beschikbaar voor zo velen. Om een weg te kunnen vinden in de omvangrijke informatiestromen is culturele vorming meer dan ooit belangrijk. Onze maatschappij ondergaat een snelle technologische ontwikkeling en heeft te maken met een toenemende globalisering en internationale concurrentie. Voor het individu lijkt zich dit te vertalen in een steeds grotere nadruk op het arbeidzame deel van het leven. Het onderwijs richt zich daarbij steeds meer op het kwalificeren voor de arbeidsmarkt en minder op de individuele ont-plooiing van leerlingen en de voorbereiding op het burgerschap. Cultuureducatie kan aan deze ontwikkeling tegenwicht bieden.’

De raden positioneren de bijdrage van cultuureducatie als tegenwicht aan ontwikkelingen als globalisering, de kenniseconomie en immigratie. De bijdrage aan het maatschappelijk belang, bestaande uit de doelen voorbereiding op burgerschap en sociale cohesie, vormt hier de belangrijkste legitimatie voor cultuureducatie. Hiernaast wordt ingegaan op de effecten van cultuureducatie voor het individu, maar ook voor de samenleving. Het kennismaken en beleven van kunst en cultuur is een doel dat in relatie staat tot de bijdrage die cultuureducatie levert aan maatschappelijke ontwikkelingen. Opvallend is dat de raden in hun eerste advies over Cultuur en School kunst en cultuur zien als middel in dienst van een hoger maatschappelijk doel en dat ze in hun advies *Onderwijs in cultuur* (2006) kunst en cultuur als op zichzelf staand doel bespreken, met neveneffecten voor de persoonlijke ontwikkeling en voor de samenleving: ‘De raden wijzen er verder op dat het onderwijs in kunst, cultureel erfgoed en media is gericht op kennis en inzicht, beoefening en benutting, en verwerking en reflectie. Op het gebied van kunst-educatie betekent dit bijvoorbeeld dat leerlingen de functie van kunst leren kennen door de werking ervan te ervaren, dat zij de kans krijgen kunstdisciplines te beoefenen en dat zij leren communiceren over kunstwerken en de emoties en gedachten die deze bij hen oproepen. Een zelfde driedeling tussen actieve, receptieve en reflectieve activiteiten valt te maken voor media-educatie en erfgoededucatie. Cultuureducatie kan bovendien waardevolle neveneffecten sorteren, zoals een veiliger schoolklimaat, betere

cognitieve en sociaal-emotionele competenties en een hechtere samenwerking tussen leerlingen. Ook draagt cultuureducatie bij aan maatschappelijke doelstellingen als de versterking van burgerschap of sociale cohesie.’

De kennis en vaardigheden over kunst en cultuur die cultuureducatie oplevert zijn in dit advies de voornaamste legitimatie voor cultuureducatie. In het advies *Innoveren, Participeren!* (2007) verandert de centrale boodschap voor cultuureducatie in ‘het equiperen van mensen die als culturele burgers zelf weten waar ze moeten zoeken en hoe ze moeten kiezen. Dan lukt het vinden vanzelf.’ Doelen op de niveaus van de persoonlijke ontwikkeling en de algemeen maatschappelijke waarden worden door middel van het begrip burgerschap in elkaar geschoven. Individuele vorming staat in het teken van volwaardig maatschappelijk kunnen participeren.

## OVERZICHT

—

Cultuureducatie heeft te maken met een groeiend scala aan begrippen: cultuur, kunst, erfgoed, media, mediawijsheid, cultuuroverdracht, cultuurdeelname, cultuurbereik, cultuurparticipatie, kunstzinnige vorming, culturele vorming, interculturaliteit, cultureel burgerschap, amateurkunst en recentelijk ook volkscultuur. Deze groei is te verklaren doordat elke bewindsperiode nieuwe bewoordingen worden gekozen om het nieuwe en het eigene van de ideeën kracht bij te zetten. Zo werd in het beleid de terminologie gewisseld van kunsteducatie naar cultuureducatie en van cultuurdeelname naar cultuurbereik, naar cultuurparticipatie. Begrippen die voor een gedeelte synoniem zijn, maar ook zo geconstrueerd worden dat ze de nadruk leggen op bepaalde aspecten die van belang worden geacht.

Het hierna volgende schema biedt een chronologisch overzicht van de analyse per document en per niveau van doelstelling.

SCHEMA \_ CHRONOLOGISCH OVERZICHT ANALYSE OVERHEIDSBELEID CULTUUREDUCATIE

JAAR	DOCUMENT	PERSOONLIJKE ONTWIKKELING	NIVEAU VAN DOELSTELLING	
			CULTUURDEELNAME	ALGEMEEN MAATSCHAPPELIJKE WAARDEN
1995	Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid	Jong vertrouwd raken met kunst en cultuur om zo kwaliteit en eigen voor-keuren te leren kennen.	Nieuwe generaties interesseren voor cultuur. Impuls voor zowel cultureel leven als individuele en maatschappelijke ontplooiing.	Gepropageerde cultuurhouding: 'Eenheid in verscheidenheid'. Cultuur bindt en onderscheidt.
1996	Notitie Cultuur en School	Middel: Leerlingen nieuwsgierig maken, onderzoekend vermogen stimuleren. Doel: Cultuur als bron van kennis, inspiratie en plezier.	Komt niet aan bod, slechts 'leerlingen vertrouwd maken met culturele verworvenheden'.	Koppeling onderwijs/ samenleving. Cultuur als middel in dienst van andere doelen: Burgerschap, diversiteit, sociale binding, veilig schoolklimaat.
1998	Voortgangsrapportage Cultuur en School	Als in de notitie Cultuur en School.	Onderwijs als middel om cultuur over te dragen op nieuwe generaties.	Als in de notitie Cultuur en School.
1998	Vervolgadvies Cultuur en School	Culturele vorming, individuele ontplooiing als tegenwicht aan maatschappelijke ontwikkelingen.	Cultuurspreiding naar leeftijd, etniciteit en sociale klasse.	Vorbereiding op burgerschap, sociale cohesie versterken.
1999	Vervolnotitie Cultuur en School	Jongeren wegwijs maken in het rijke aanbod.	Vroege kennismaking met cultuur van invloed op latere cultuurdeelname.	Culturele diversiteit. Leren waarderen van verschillende culturen en hun kunstuitingen.
1999	Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004	Wegwijs maken van kinderen.	Investeren in aanbod van, voor en door de jeugd om cultuurbereik te vergroten.	Maatschappelijke doorwerking van cultuur door de confrontatie tussen aanbod en publiek.
2000	Actieplan Cultuurbereik 2001-2004	Niet aan de orde.	Via het onderwijs het bereik van cultuur vergroten onder nieuwe publieksgroepen.	Niet aan de orde.
2002	Voortgangsrapportage Cultuur en School	Bijdrage aan de culturele en kunstzinnige ontwikkeling en vorming van individuele leerlingen.	Vergroten cultuurdeelname hier geen legitimatiegrond.	Bijdrage aan het schoolklimaat, respect voor elkaars achtergrond en culturen. Sociale cohesie en participatie als maatschappelijke thema's in onderwijs.
2003	Meer dan de som. Beleidsbrief cultuur 2004-2007	Culturele bagage is onmisbaar bij de persoonlijke ontwikkeling van kinderen.	Vergroten cultuurdeelname hier geen specifieke legitimatiegrond. Wel: Meer mensen die meedoen, als burger van de samenleving.	Cultuur draagt bij aan creatief en innovatief vermogen, ondernemingszin, aanzien van het land, samenbindend vermogen.
2005	Actieplan Cultuurbereik 2005-2008	Niet aan de orde.	Vergroten van zowel het publieksbereik als de actieve participatie in kunst en cultuur.	Cultuur draagt bij aan creatief en innovatief vermogen, ondernemingszin, aanzien van het land, samenbindend vermogen.
2006	Advies Onderwijs in Cultuur	Doel: Actief, receptief, reflectief doen aan kunst en cultuur. Middel: Cognitieve en sociaal-emotionele competenties, hechtere samenwerking.	Cultuureducatie in het onderwijs draagt bij aan het vergroten van de cultuurdeelname.	Neveneffecten: Veiliger schoolklimaat, versterking van burgerschap of sociale cohesie.
2006	Voortgangsrapportage Cultuur en School	Kennis en persoonlijkheidsvorming. Versterken van samenwerking, respect, verantwoordelijkheid, tolerantie en waardering.	Actieve participatie van jongeren bevorderen. Zo vroeg mogelijk vertrouwd maken met kunst en cultuur.	Vorbereiding op een snel veranderende samenleving. Bindende werking van cultuureducatie.
2007	Advies Innoveren, Participeren!	Mensen die als culturele burgers zelf weten waar ze moeten zoeken en hoe ze moeten kiezen. Betekenisgeving en verdieping.	Meer kunst- en cultuurparticipatie in de brede zin van het woord.	Belang van cultuur voor het functioneren van de samenleving. Burgerschap en maatschappelijke participatie.
2007	Kunst van Leven. Hoofdpijnen van cultuurbeleid	Ontwikkeling van cultureel burgerschap. Ontplooiing van talent.	Bevorderen dat cultuur meer mensen bereikt.	Meer mensen die meedoen als cultureel burger. Versterken centrale waarden.

## KOLONISATIE

—

De uiteindelijke legitimatie van elk cultuurbeleid speelt zich af op het algemeen maatschappelijk niveau. Het doelstellingendiscours over cultuureducatie wordt hierdoor 'gekoloniseerd'. Dominantie van de ene doelstelling boven de andere is moeilijk vast te stellen. Hagedoorn (2008) maakt al melding van het feit dat het lastig is om doelstellingen, visies en constatering van elkaar te onderscheiden. Een systematische inventarisatie is eigenlijk niet mogelijk omdat uit de beleidstekst 'lang niet altijd eenduidig op te maken is of het een belangrijke doelstelling is of dat het om een zijdelingse opmerking gaat, bedoeld om te laten zien dat men met het beleid algemeen aanvaarde doelen nastreeft'. Doelstellingen verdwijnen en keren in andere bewoordingen terug, zonder nadere toelichting. De dominantie van een bepaalde doelstelling willen benoemen in de afzonderlijke tekst zou dan ook niet meer zijn dan een interpretatie. Maar wel kan er gesproken worden van 'kolonisatie'. De doelen op de niveaus van de persoonlijke ontwikkeling en de cultuurdeelname blijven in de beleidsdocumenten redelijk constant (doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling zijn wel aan verandering onderhevig, maar dit komt voort uit inzichten vanuit sociaalwetenschappelijk onderzoek naar de effecten van cultuureducatie op bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden en creativiteit, in beleid worden deze inzichten vaak niet opgenomen). De doelen op het niveau van de algemeen maatschappelijke waarden veranderen wel onder invloed van politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. Dit is van invloed op de doelstellingen op de andere niveaus. Ten opzichte van de indeling van Henrichs is het steeds moeilijker om de niveaus van doelstellingen van elkaar te onderscheiden, doordat de niveaus van de persoonlijke ontwikkeling en de cultuurdeelname steeds meer het domein van de algemeen maatschappelijke waarden wordt binnengehaald. Ze worden erdoor overheerst. Dit is wat wordt bedoeld met 'kolonisatie'.

## STUREN VAN DE SAMENLEVING

—

De hypothese was dat de legitimering van cultuureducatie in het landelijke beleid in toenemende mate gezocht wordt in de relevantie voor de maatschappij. Dit blijkt sinds 1995 steeds het geval geweest te zijn, vanwege de zoektocht naar een algemene legitimatie voor het cultuurbeleid, waar cultuureducatie een steeds belangrijker onderdeel van is gaan uitmaken. In het cultuurbeleid worden middelen verdeeld over de verschillende sectoren van het culturele veld. Vanuit de noodzaak van een verdedigbare legiti-

matie voor deze uitgaven worden kunst en cultuur dienstbaar gesteld aan maatschappelijke doelstellingen. Maar op het moment dat allerlei maatschappelijke baten worden toegeschreven aan het participeren aan kunst en cultuur – vooral wanneer deze participatie wordt gelijkgesteld aan maatschappelijke participatie en burgerschap – en de bindende werking van cultuur wordt benadrukt, gaat cultuurbeleid ook over het sturen van de burgers in een richting die wenselijk is in een wereld van globalisering en fragmentatie, waar andere eisen worden gesteld aan burgerschap. Door cultuureducatie in het onderwijs kunnen de jongste generaties met deze nieuwe boodschap worden bereikt. Cultuureducatie wordt in beleid gezien als een manier om jongeren voor te bereiden en aan te spreken op hun burgerschap. Door cultuureducatie moet er op jonge leeftijd al gewerkt worden aan het gewenste ideaal van de zelfbewuste, verantwoordelijke, kennisgerichte culturele burger in de eenentwintigste eeuw. Waar cultuurparticipatie eerst bedoeld was voor het tussenniveau van de culturele instellingen, richt het zich met het inbrengen van het leidende beginsel van cultureel burgerschap ook rechtstreeks tot de burger met als voornaamste doel van cultuureducatie dat het een bijdrage levert aan een betere samenleving.

## LEGITIMERINGSPARADOX

—  
De nadruk op de maatschappelijke relevantie van cultuur is niet nieuw. Dat kunst en cultuur niet alleen doel in zichzelf zijn, maar ook een middel voor het bereiken van andere doeleinden komt overeen met het beleidsdiscours uit de jaren zeventig, toen het cultuurbeleid gelijkgeschakeld werd met welzijnsbeleid. Verschil is dat tegenwoordig de artistieke kwaliteit niet uit het oog wordt verloren. Maar de verwachtingen lijken tegenwoordig wel net zo groot. Zijn deze beleidsuitspraken echter niet slechts een papieren tijger? Hoe ziet bijvoorbeeld het theoretisch discours over de effecten van cultuureducatie eruit? Kunnen de beleidsuitspraken empirisch onderbouwd worden? Hier zou bij beleidsmakers meer aandacht voor moeten zijn. De link die in de sociale agenda wordt gelegd tussen cultuureducatie en burgerschap dient verder uitgediept te worden dan nu in beleid het geval en mogelijk is.

Oosterbaan Martinius (1990) spreekt over de legitimeringsparadox die kenmerkend is voor het cultuurbeleid, waarmee hij bedoelt dat het ontbreken van collectieve steun voor de kunsten zowel een argument voor als een argument tegen overheidsfinanciering is. Over de legitimatie voor cultuur in beleid zegt hij: 'Hoe meer de overheid aan de verantwoordingsdrang toegeeft en haar beleid verdedigt met een beroep op de waarde

van kunst voor de samenleving, des te meer zal de beperkte participatie aan kunst die redenering ontkrachten.' De overheid moet strategieën bedenken om aan dit dilemma te ontkomen. In het kader van de legitimeringsparadox zou robuust, wetenschappelijk bewijs voor de maatschappelijke waarde van cultuur een solide rechtvaardiging bieden voor subsidiëring door de overheid. Naast sociale argumenten zou dan ook nog de economische meerwaarde van het investeren in kunst en cultuur, in het door cultuureducatie bevorderen van de creatieve industrie, meer dan nu in beleid het geval is, als legitimatie kunnen worden aangehaald en onderzocht. Dan zouden in beleid ook niet steeds wisselende constellaties van doelstellingen aangehaald hoeven worden om de waarde van cultuur te verwoorden. En zou de omloopsnelheid van een bepaalde legitimatie wellicht verlaagd worden.

Vanwege de grote lenigheid die cultuureducatie heeft ontwikkeld om zich aan te passen aan veranderende beleidscontexten pleitten Van der Kamp en Ottevanger (2003) voor een permanente reflectie op mogelijkheden en onmogelijkheden. 'Als de doelen te ambitieus of te modieus worden, kan cultuureducatie de weg kwijtraken', menen zij. Aan deze reflectie wil dit artikel een bijdrage leveren.

*Vera Meewis*

Vera Meeuwis (1981) behaalde een bachelor Bestuurskunde aan de Universiteit van Tilburg en een bachelor Taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht. Zij combineerde deze twee opleidingen in de master Kunstbeleid en -management (aan de UU). Sinds eind 2009 is zij projectmedewerker advies en onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland.



## LITERATUUR

—

**Barker, C.** (2002). *Making Sense of Cultural Studies*. London: Sage Publications.

**Hagenaars, P.** (2008). Doel en streven Cultuur en School. In M. van Hoorn (Ed.), *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007. Doelstellingen, onderzoek en resultaten*. (Cultuur+Educatie 22). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Henrichs, H.** (1997). Een intercultureel Bildungsideaal? Doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle. *Boekman*, 32, 136-147.

**Kamp, M. Van der & Ottevanger, D.** (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*. (Cultuur+Educatie 6). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F.** (2006). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

**Oosterbaan Martinus, W.** (1990). *Schoonheid, welzijn, kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. 's-Gravenhage: Schwartz/SDU.

**Pakulski, J.** (1997). Cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 1(1), 73-86.

**Rosenthal, U., Ringeling, A.B., Bovens, M.A.P., Hart, P. 't. & Twist, M.J.W. van** (1996). *Openbaar bestuur. Beleid, organisatie en politiek. Vijfde geheel herziene druk*. Alpen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.

**Schinkel, W.** (2008). *De gedroomde samenleving*. Kampen: Klement.

**Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.)** (2001). *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage Publications.

## OFFICIELE OVERHEIDSDOCUMENTEN

—  
**Hermans, L.M.L.H.A., Adelmund K.Y.I.J. & Ploeg, F. van der** (2002). *Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 9 april.

**Hoeven, M.J.A van der** (2006). *Cultuureducatie [Voortgangsrapportage Cultuur en School]*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 september 2006.

**Laan, M.C. van der** (2003). *Meer dan de som. Beleidsbrief cultuur 2004-2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 3 november 2003.

**Netelenbos, T. & Nuis, A.** (1998). *Voortgangsrapportage Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 1998.

**Netelenbos, T. & Nuis, A.** (1996). *Cultuur en school*. Den Haag: SDU.

**Nuis, A.** (1995). *Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid*. Den Haag: SDU.

**Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap** (2005). *Actieplan Cultuurbereik 2005-2008*. Den Haag: Ministerie van OCW.

**Ministerie van OCW, IPO & VNG** (2000). *Bestuurlijke afspraken tussen IPO, VNG, en OCW over Stedelijke en Provinciale Programma's Cultuurbereik 2001-2004*. Utrecht.

**Plasterk, R.H.A.** (2007). *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

**Ploeg, F. van der** (1999). *Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004*. Den Haag: SDU.

**Ploeg, F. van der** (1999). *Vervolgotitie Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

## DOCUMENTEN VAN ADVIESRADEN

–

**Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (1998).** *Vervolgadvies Cultuur en School.* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

**Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2006).** *Onderwijs in Cultuur. Versterking van cultuureducatie in primair en voortgezet onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

**Raad voor Cultuur (2007).** *Innoveren, participeren! Advies agenda cultuurbeleid & culturele basisinfrastructuur.* Den Haag: Raad voor Cultuur.





# Epische elementen in computerspellen

Computerspellen zouden niet alleen als middel gebruikt moeten worden om onderwijs te ondersteunen, maar ook als onderwerp van onderwijs. Door de grote nadruk op de waarde die games voor educatie hebben, is er minder aandacht voor educatie over games ofwel gamewijsheid. Bij media-educatie en gamewijsheid staan productie en kritische receptie van media centraal. Echter, de beperkte bestaande theorieën over gamewijsheid betreffen de productiekant. In dit artikel wordt voorgesteld om gamewijsheid te onderwijzen, met gebruikmaking van ideeën van de Duitse theatermaker Bertolt Brecht. Hij wilde met zijn episch theater ook een kritische attitude bij het publiek bewerkstelligen, waarvoor hij zogeheten vervreemdingstechnieken gebruikte. Twee van Brechts vervreemdingstechnieken, het doorbreken van de vierde wand en de scheiding van elementen, lenen zich goed voor een vertaling naar games en kunnen daarmee een kritische distantie teweegbrengen.

In de game *Metal Gear Solid* voor Playstation ontmoet de protagonist Solid Snake op een bepaald moment een wel heel onconventionele tegenstander: Psycho Mantis. Schieten op deze opponent is zinloos, omdat Mantis Snakes gedachten kan lezen en hem dus telkens een stap voor is. Bovendien komt Snake er door Psycho Mantis achter dat hij een alter ego heeft: iemand die houdt van computerspellen en tijdens het spelen van dit spel niet vaak zijn voortgang heeft opgeslagen. Wie is deze andere persoon, die volgens Mantis van *adventure games* houdt?

Als speler achter de knoppen word je op dit moment ineens geconfronteerd met de scheiding van speler en spelpersonage. Wat gebeurt is dat het spel het geheugen van het Playstation console leest en de verkregen informatie verrassend gebruikt. Doordat je door je tegenstander als speler buiten de gamewereld wordt aangesproken en niet meer als de in-gameheld Solid Snake, wordt de illusie van de game doorbroken en ben je plotseling weer in het hier en nu.

Momenten als hier beschreven zijn niet gebruikelijk in de meeste games. Normaal

gesproken blijft de illusie van de game intact en verwijst de game alleen naar zichzelf, suggererend dat er geen wereld bestaat buiten die van de game. In dit artikel wordt betoogd dat momenten waarin de illusie van een game wordt doorbroken, kunnen worden gebruikt voor het onderwijzen van gamewijsheid, dat wil zeggen educatie over games, in het bijzonder om een kritischer receptie van games te bewerkstelligen. Eerst wordt getracht aan te tonen dat gamewijsheid een plaats verdient in de overkoepelende media-educatie. Door bepaalde mediumspecifieke eigenschappen en het feit dat games naast media ook zogenaamde spelstructuren zijn, vragen games echter om een aparte benadering.

Media-educatie heeft als pijlers zowel het vermogen tot kritische receptie als eigen productie van media-uitingen. Aangezien theorieën over gamewijsheid nog in de kinderschoenen staan en de nadruk in dit kleine vakgebied nu vooral ligt op eigen productie van games, gaat het in dit artikel over het kritisch ontvangen van en reflecteren op games.

De ideeën van Duitse theatermaker Brecht dienen hierbij als inspiratiebron. Brecht wilde in het begin van de twintigste eeuw zijn publiek kritischer maken ten aanzien van de maatschappij en het theaterstuk zelf, door bewust de illusie van de uitgebeelde wereld te doorbreken. Sommige van de vervreemdingseffecten die hij hiervoor gebruikte laten zich vertalen naar games en komen zelfs in beperkte mate voor in bestaande games. Aan de hand van voorbeelden uit games wordt aangetoond dat twee van de technieken, het doorbreken van de vierde wand en de scheiding van de elementen, kunnen bijdragen aan een kritische receptie van games en daarmee aan gamewijsheid.

## GAMES EN MAATSCHAPPIJ

— Een van de belangrijkste oorzaken van de beperkte theorievorming over gamewijsheid is dat de discussie over games en maatschappij gedomineerd wordt door theorieën over de effecten van games in het algemeen. Games worden beschouwd als een uniform fenomeen dat ofwel positieve ofwel negatieve effecten heeft. Zowel degenen die beweren dat games schadelijke effecten hebben als degenen die deze opvatting proberen te weerleggen hebben de discussie vrij oppervlakkig gevoerd.

Zo bestond er ongeveer een decennium geleden grote angst dat games tot agressie en geweld zouden aanzetten, iets dat vooral in de media tot uiting kwam. In de berichtgeving rond schietpartijen zoals op de Columbine High School in Colorado (1999) werd de voorkeur van de ouders voor gewelddadige *first person shooters* bijvoorbeeld breed

uitgemeten (Newitz 2002). Diverse wetenschappers, vooral uit psychologische hoek, hebben daarop onderzoek gedaan om de negatieve effecten van games aan te tonen (bijvoorbeeld Anderson & Dill 2000). Tegenwoordig richt de media-aandacht zich meer op het vermeende verslavingsgevaar dat het spelen van games met zich meebrengt. Zo is in Nederland de Amsterdamse kliniek Smith & Jones, die uitsluitend gameverslaafden behandelt, regelmatig in het nieuws.

De angst voor mogelijke schadelijke effecten voor nieuwe en onbekende fenomenen in de maatschappij beperkt zich niet tot games. Bij de komst van andere media, zoals het stripboek, de radio en de televisie, deed zich een vergelijkbare trend voor. Men maakte zich ook in die gevallen zorgen over het verval van waarden en normen en het dommer worden van de jeugd (Springhall 1998). Het medium in kwestie wordt niet zelden als bliksemafleider gebruikt om andere fundamentele, onoplosbare problemen in de samenleving te verbloemen. Het medium fungeert dus als zondebok. Vooral de media-aandacht die er voor gewelddadige games was na schietpartijen zoals die in Colorado, lijkt in dat model te passen.

## STRATEGIE

Als tegenbeweging tegen de media die games in een kwaad daglicht stellen, hebben zowel vertegenwoordigers van de game-industrie als wetenschappers getracht de reputatie van games te verbeteren. Er zijn grofweg twee manieren waarop zij dit deden. Allereerst werd de visie dat games agressie veroorzaken weerlegd door eerder onderzoek dat agressief gedrag na het spelen van games zou aantonen als niet valide te bestempelen. Het artikel *Does Playing Video Games Cause Aggressive Behavior* van Jeffrey Goldstein (2001), waarin Goldstein verschillende van dergelijke onderzoeken onder de loep neemt, is een voorbeeld van deze strategie. Ten tweede werd beweerd dat het spelen van (de juiste) games vooral positieve effecten had. Zo riep de Nederlandse game-industrie de website [gamenisgoed.nl](http://gamenisgoed.nl) in het leven, waarin de voordelen van gamen benadrukt worden. Academics stortten zich vooral op het educatief potentieel van games. Wetenschappers als Marc Prensky (2001), James Paul Gee (2003) en David Schaffer (2006) stellen dat games allerlei soorten vaardigheden kunnen verbeteren, zoals probleemoplossend werken en strategisch denken.

Als je deze twee tegenbewegingen – die hetzelfde doel nastreven – naast elkaar zet, doet zich een tegenstelling voor: als ontkend wordt dat ‘slechte’ games negatieve effecten hebben, hoe kan dan beweerd worden dat ‘goede’ games positieve effecten hebben? In de weerlegde onderzoeken beweren de wetenschappers dat er geen overdracht plaatsvindt van wat in de game plaatsvindt naar de ‘echte’ wereld, terwijl ze in het



tweede geval deze overdracht juist wel suggereren.

Het feit dat gamewetenschappers zelf vaak enthousiaste gamers zijn, kan mede oorzaak zijn van deze blinde vlek. Enerzijds is hun passie voor games hun kracht omdat ze hun onderzoeksobject goed kennen, anderzijds is het hun zwakte omdat ze moeite hebben met het nemen van een kritische afstand (Huhtamo 2005). Daarnaast kan het benadrukken van de potentiële waarde van games een manier zijn om meer geld voor deze nog jonge discipline los te krijgen. Het is in dat opzicht voor geesteswetenschappen soms moeilijk te concurreren met vakgebieden als geneeskunde of economie (Whalen 2004). Een focus op mogelijke verdiensten van games voor de maatschappij heeft dan waarschijnlijk de meeste kans van slagen. Immers, ook voor gamewetenschappers moet er brood op de plank komen.

#### KINDERSCHOENEN

Al met al is een uitgebalanceerder en minder oppervlakkige discussie over de rol van games in de maatschappij wenselijk. Naast de game zelf hebben de individuele speler en de context waarin de game wordt gespeeld ook grote invloed op het effect dat de game uiteindelijk zal hebben op de speler (Buckley & Anderson 2006). De nadruk op ofwel negatieve ofwel positieve effecten van games lijkt theorievorming rond gamewijsheid tot dusver in de weg te hebben gestaan.

Er is een tweede reden waarom gamewijsheid nog in de kinderschoenen staat. Deze oorzaak hangt deels samen met de voorgaande, aangezien deze ook te maken heeft met games en educatie. Zoals hierboven beschreven behelst gamewijsheid onderwijs over games. Echter, als de termen games en educatie met elkaar in verband worden gebracht gaat dat veelal over onderwijs door middel van games. De bovengenoemde auteurs Gee, Prensky en Schaffer belichten games vanuit dit gezichtspunt.

Games als maatschappelijk fenomeen kunnen in verschillende vakgebieden gepositioneerd worden. Games zijn naast media ook een vorm van spelen, wat een heel ander invloedsgebied ontsluit. Van oudsher worden spelen en leren met elkaar in verband gebracht: net als jonge dieren leren kinderen veel door spontaan spel. Het is dus niet verwonderlijk dat recentelijk door de enorme populariteit van games ook hun educatieve potentieel verkend wordt. Deze meer voor de hand liggende connectie tussen games en educatie vormt dus een tweede barrière voor de ontwikkeling van gamewijsheid.

## ONDERWIJS OVER GAMES

—  
Vaak wordt verondersteld dat games door hun interactiviteit wezenlijk verschillen van andere media, bijvoorbeeld door Aarseth (1997) en Wolf (2001). Het vergt van de speler van een game een meer dan triviale input om het spel tot een goed einde te kunnen brengen, waar de lezer van een boek buiten het omslaan van de pagina's niets hoeft te doen om het verhaal te laten doorgaan. Ook een film ontrolt zich na het drukken op de juiste knop zonder verdere inspanning van de kijker.

Er zijn auteurs, zoals Ted Friedman (1995), die beweren dat de interactieve en dus speelbare aard van games bij de speler als vanzelf een kritische receptie op de constructie van de game bewerkstelligt (wat een kernelement is in gamewijsheid, hetgeen hieronder uitgebreid terugkomt). Omdat er bij games interactie is tussen de speler en een systeem of simulatie – waarbij vaak meerdere spelsessies nodig zijn om het spel onder de knie te krijgen – moet hij het systeem volledig doorgronden om er betekenisvol gebruik van te kunnen maken. Daarmee wordt volgens Friedman de ideologische constructie van de game vanzelf blootgelegd – iets dat bij andere media-uitingen niet het geval is.

Hoewel dit standpunt aannemelijk klinkt, zijn games in essentie ondoorzichtig, net als andere media. Een speler kan weliswaar alleen een game winnen als hij het systeem tot op zekere hoogte begrijpt en doorziet, maar dit houdt niet noodzakelijkerwijs in dat hij hierop reflecteert of het ter discussie stelt.

Sherry Turkle beweert bijvoorbeeld dat computerprogramma's in het algemeen de laatste jaren minder transparant geworden zijn. In de jaren zeventig stimuleerde computertechnologie, volledig in lijn met modernistische denkbeelden, nog dat de gebruiker voorbij de 'magie', naar de constructie zelf zou kijken. Tegenwoordig zijn we echter gewend geraakt aan de ondoorzichtige technologie en nemen we wat we zien voor lief. Turkle ondersteunt deze visie met observaties van jonge kinderen die games spelen. Hierbij constateert ze dat de kinderen het spel kunnen winnen door het meermalen te spelen, maar dat ze niet in staat zijn te oordelen of te bekritisieren wat ze daadwerkelijk van het spel leren (Turkle 2005).

Turkle onderscheidt drie mogelijke manieren waarop een speler op een game of simulatie kan reageren. Ten eerste is er acceptatie, waarbij de aannames van de simulatie niet ter discussie worden gesteld. Ten tweede is er ontkenning, waarbij de speler de simulatie volledig verwerpt en als destructief beschouwt. Maar de speler kan ook kiezen voor een derde benadering, waarin hij 'de culturele aannames van de simulatie als uitdaging ziet voor het ontwikkelen van een subtielere kritische visie. Deze nieuwe visie zou niet alle simulaties over één kam scheren, maar zou er onderscheid tussen maken.

Het uiteindelijke doel hiervan is de ontwikkeling van simulaties die spelers helpen om de vooronderstellingen in diezelfde simulatie ter discussie te stellen' (Turkle 1995). Deze laatste benadering heeft Turkles duidelijke voorkeur en het soort simulatie dat zij voor ogen heeft, heeft precies dezelfde eigenschappen als de games met epische elementen die later in dit artikel worden voorgesteld voor het onderwijzen van gamewijsheid.

Ook Joost Raessens betoogt dat games normaal gesproken bij de speler geen reflectie op hun eigen vooronderstellingen teweegbrengen. Volgens Raessens is 'demystificatie' van een game door de speler mogelijk, maar gebeurt dit in de dagelijkse praktijk slechts in zeer beperkte mate. Spelers zijn vooral geneigd aan de oppervlakte van de fictie, het verhaal en de game te blijven en daarbij dus niet het mechanisme van de game te ont-rafelen (Raessens 2005).

Daarnaast hebben simulaties en games een opmerkelijke aanname, die ligt besloten in de poging om delen van de wereld te simuleren op zich. Zo merkt gamewetenschapper Gonzalo Frasca op dat wat *The Sims* zo interessant maakt niet per se is **hoe** het leven in de Amerikaanse voorsteden wordt gesimuleerd, maar **dat** het wordt gesimuleerd in de eerste plaats. Hiermee impliceert de game dat zoiets complex als menselijk leven gesimuleerd kan worden, dat wij als mensen terug te brengen zijn tot een vereenvoudigd model (Frasca 2001).

Bovengenoemde voorbeelden laten zien dat normaal gesproken een game niet automatisch zijn eigen constructie blootlegt wanneer je het speelt. Daarom is het actief stimuleren van een kritische benadering van games en simulaties aan te bevelen, in de vorm van onderwijs in gamewijsheid. Gezien de aandacht die educatie door middel van games in het huidige debat krijgt, lijkt het zinvol om deze beide visies te combineren. Ofwel: je leert iets over een game door middel van een game. Zo zou het mes aan twee kanten kunnen snijden. De door Turkle voorgestelde simulaties die hun eigen aannames uitdagen, passen naadloos in deze benadering. Hieronder wordt eerst toegelicht hoe gamewijsheid tot dusver getheoretiseerd is en welke rol games die hun eigen constructie blootleggen daarbij kunnen spelen.

## WAT IS GAMEWIJSHEID?

— Gamewijsheid wordt benaderd vanuit het bredere kader van mediawijsheid of media-educatie. Media-educatie was aanvankelijk vooral bedoeld om kinderen te beschermen tegen de vermeende schadelijke effecten van media – iets wat voortkwam uit de hierboven beschreven tendens van angst voor nieuwe media. Vanaf de jaren zestig werden ook

mogelijke positieve effecten van media onderkend en verschoof het zwaartepunt van bescherming naar kritische analyse, om kinderen zo in staat te stellen media-uitingen beter geïnformeerd te kunnen beoordelen.

Hoewel de theorieën rond media-educatie goed ontwikkeld zijn, wordt het als vak slechts in enkele landen formeel onderwezen. In Nederland onderkennen zowel academici als leerkrachten het belang van media-educatie, maar heeft het geen vaste plaats in het curriculum. De literatuur over media-educatie en de Engelstalige variant *media literacy* (mediageletterdheid) is uitgebreid en er is een behoorlijke consensus over wat de kernconcepten in dit vakgebied behelzen. De volgende ideeën vormen de basis van media-educatie:

- Alle media zijn constructies. Ofwel, media zijn geen objectieve doorgeefluiken van informatie, maar construeren op een actieve manier realiteiten en verhalen.
- Kritische attitude: kinderen moeten leren op media-uitingen te reflecteren. Ze leren te analyseren hoe de taal van het medium een betekenis overbrengt.
- Tweeledige vaardigheden: kinderen leren naast kritische receptie ook zelf media-uitingen te produceren.
- Massamedia: traditionele ideeën betreffen uitsluitend massamedia als televisie, krant en radio. Een-op-eencommunicatiemiddelen als de telefoon werden niet meegenomen. Tegenwoordig is het medialandschap dusdanig veranderd dat deze tweedeling geen stand meer houdt.
- Basisvaardigheden: als kinderen gemiddelde toegang hebben tot media, zullen zij de basisvaardigheden tot het begrijpen en gebruiken van media-uitingen van nature verwerven in hun eerste elf levensjaren (Potter 1998). Daarna begint dus actieve educatie van kritischer vaardigheden.

Deze theorieën zijn waardevol, maar werden grotendeels ontwikkeld in een periode dat digitale media nog geen rol van betekenis speelden. Dit is uiteraard volledig veranderd in de laatste decennia: tegenwoordig is het moeilijk om je een wereld zonder computers, internet en mobiele telefonie voor te stellen. Henry Jenkins en zijn collega's van het Massachusetts Institute of Technology stellen dat er vooral een verschuiving is geweest naar een zogenaamde *participatory culture*, een cultuur met een lagere drempel tot creatieve expressie en het delen van deze creaties met anderen (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison 2006). De vele weblogs, sociale netwerksites als Facebook en collectieve projecten zoals Wikipedia doen de grens tussen producent en consument vervagen. Hierdoor is de oude focus van media-educatie op massamedia dan ook niet langer houdbaar, omdat het model van één zender naar meer ontvangers niet meer

opgaat. In dit nieuwe medialandschap nemen games hun eigen unieke positie in. De drempel tot de productie van games is bijvoorbeeld aanzienlijk hoger dan in het geval van de bovengenoemde internettoepassingen (Frasca 2003). Daarom rijst de vraag of de ideeën rond media-educatie van toepassing kunnen zijn op games: in hoeverre passen games binnen de kaders van media-educatie?

### EIGEN TAAL

Om games een plaats te kunnen geven in media-educatie is het noodzakelijk de eigenschappen van games te bepalen. Allereerst moet onderkend worden dat games media zijn, met hun eigen unieke taal. Dit betekent dat games bestudeerd kunnen worden als op zichzelf staand fenomeen, zoals films en boeken bestudeerd kunnen worden. Het besef van games als een artistiek medium begint steeds meer door te dringen (Wolf 2001). Aangezien games als digitaal medium veel andere talen in zich op (kunnen) nemen, zoals bewegend beeld, gesproken woord, muziek en tekst, kan beweerd worden dat games niet hun eigen taal hebben, maar louter een optelsom zijn van andere communicatievormen. Echter, door de bijzondere wisselwerking tussen deze verschillende elementen ontstaat toch een geheel eigen taal en is gamewijsheid een set van unieke vaardigheden (Pelletier 2005).

### REGELS

Daarnaast is er een andere eigenschap die games wezenlijk anders maakt dan andere media, namelijk het feit dat ze naast media ook spelstructuren of op regels gebaseerde systemen zijn (Buckingham & Burn 2007; Pelletier 2005). Met andere woorden, aan elke game ligt een geheel van wiskundige regels ten grondslag, die bepalen hoe de elementen in de game zich tot elkaar verhouden, welke interactie spelers hiermee kunnen hebben en welke consequenties deze acties hebben.

Het tweeledige karakter van games als media die iets uitbeelden enerzijds en wiskundige systemen anderzijds vormt de basis voor gamewijsheid (Pelletier 2005). Hiermee zijn games dus ook duidelijk constructies en horen ze in dat opzicht thuis bij media-educatie. Het houdt echter ook in dat voor de educatie van gamewijsheid een blik over de grenzen van media-educatie naar bijvoorbeeld wiskunde, ontwerpen of computertechnologie nodig is.

Kritische receptie, als een van kernbegrippen bij media-educatie, vormt evenzeer een belangrijk deel van gamewijsheid. Net zoals bij andere media is een game te begrijpen en te spelen met bepaalde basisvaardigheden die eenieder zich bij gemiddeld gebruik eigen maakt. Daarnaast echter is actieve stimulans nodig om de meer bewustere, kri-

tische vaardigheden aan te leren (Buckingham & Burn 2007). Zoals hierboven betoogd, zorgt de interactieve aard van een game alleen niet automatisch voor het ter discussie stellen van de aannames die aan die game ten grondslag liggen. Ofwel, het kritisch kijken naar de constructie van de game is een vaardigheid die onderwezen moet worden bij gamewijsheid.

Een belangrijke eigenschap van vooral *multiplayer games* is de sociale dimensie: spelers moeten binnen en buiten het spel communiceren. Vaak is samenwerking zelfs noodzakelijk om progressie in het spel te kunnen maken. Gamewijsheid behelst daarom ook deze sociale dimensie, die in traditionele media-educatie minder nadruk krijgt, omdat massamedia in principe altijd individueel geconsumeerd kunnen worden. Vooral voor MMOG's (*massively multiplayer online games*) geldt dat op een goede manier in-game communiceren en daarop weer reflecteren deel zijn van gamewijsheid.

## RECEPTIE EN PRODUCTIE

Media-educatie is tweeledig van aard: het onderwijst zowel kritische receptie als eigen productie van media-uitingen. Er is geen reden waarom deze tweeledigheid niet voor gamewijsheid van toepassing zou zijn. De beperkte literatuur die er op dit moment is over gamewijsheid – voor zover bekend op moment van schrijven zijn alleen Pelletier (2005) en Buckingham & Burn (2007) bezig met dit onderwerp – focust vooral op het laatstgenoemde: de productie van games. De artikelen geven suggesties over hoe kinderen zelf games te laten maken, om ze zo de constructie van games te laten doorzien en hen daarmee de ‘taal’ van binnenuit te leren. Ook op het bredere terrein van nieuwe mediageletterdheid (*new media literacies*) ligt de nadruk vooral op het produceren van media-uitingen. De hierboven genoemde Jenkins en collega's zien bijvoorbeeld vooral hoe nieuwe digitale media het voor iedereen gemakkelijker maken media-uitingen te genereren – iets dat zij met nieuwe media-educatie extra willen stimuleren.

Deze ideeën zijn erg zinvol, maar dit artikel zal gaan over de nog minder belichte kritische receptie. Hoe kunnen kinderen leren de constructies achter de games die ze spelen kritisch te benaderen? Of, in lijn met Sherry Turkles visie: hoe kunnen we games ontwikkelen die hun eigen aannames ter discussie stellen? Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de theorieën van de Duitse theatermaker Bertolt Brecht, die bij zijn publiek ook een kritische houding wilde bewerkstelligen, onder andere door hen de constructie van zijn stukken te tonen.

## EPISCH THEATER

—  
Bertolt Brecht (1898-1956) was een van de invloedrijkste theatermakers van de twintigste eeuw. Naast een groot aantal toneelstukken produceerde hij veel teksten, variërend van concrete commentaren bij zijn stukken tot theoretischer verhandelingen. De in 1964 verschenen collectie *Brecht on Theatre: The Development of an Aesthetic* (vertaald vanuit het Duits door John Willet) illustreert met 55 werken uit de periode van 1918 tot 1956 de immense omvang van Brechts werk. Deze grote hoeveelheid teksten vormt echter een systematisch noch consistent geheel; in de loop van de jaren waren Brechts theorieën aan verandering onderhevig en sommige ideeën werkte hij zo summier uit dat er ruimte was voor verschillende interpretaties (Brown 1991). Waar hij bijvoorbeeld in zijn vroegere werken aristotelisch en episch theater als elkaars tegenstellingen presenteerde, had hij in latere essays een minder stellige toon en beaamde hij dat er in de praktijk niet zoiets bestond als puur episch theater (Pavis 1998). In dit artikel wordt daarom met episch theater een vorm van theater bedoeld die veel verhalende elementen bevat. Een concrete uitwerking van episch theater is hier niet noodzakelijk, omdat de vertaling naar gamewijsheid vooral op een conceptueel niveau plaatsvindt.

Brecht zag theater als een sociale activiteit en in lijn met zijn marxistische ideeën als een sociaal instrument in handen van een sociale klasse. De gangbare vorm van drama in Brechts tijd, die hij aristotelisch theater noemde, was in handen van de middenklasse en behartigde volgens Brecht dus de belangen van die klasse. Het epische, niet-aristotelische theater daarentegen, zou opkomen voor het onderdrukte proletariaat. Aristotelisch drama schetste volgens Brecht een illusie en een schijnrealiteit en het effect hiervan vergeleek hij regelmatig met het effect van drugsgebruik. Pas als de illusie plaats zou maken voor de vrije discussie en de toeschouwer gedwongen werd tot meningsvorming, zou de sociale functie van het (episch) theater tot zijn recht komen (Brecht 1964).

Om dit te bereiken zou het episch theater het publiek niet in de voorstelling meevoeren, maar een verhaal vooral tonen of vertellen, daarbij een afstand bewarend tussen de toeschouwer en het getoonde. De toeschouwer moest zich, om van een passieve accepterende in een kritisch onderzoekende staat te geraken, van de voorstelling losmaken en deze bekijken met gepaste afstand. Belangrijk was daarbij dat de toeschouwer inzag dat de werkelijkheid zoals deze getoond werd geen vaststaand gegeven was, maar een veranderbare situatie.

Dit had als gevolg dat, waar aristotelisch theater vooral de emoties aansprak, episch theater vooral aan de ratio appelleerde. Dat betekende echter niet dat episch theater

geen vermaak kon bieden; vooral in zijn latere werk laat Brecht zien dat het plezier van episch theater lag in het ontdekken van de condities van het leven. Niet empathie voor de personages, maar verbazing over de omstandigheden waarin zij leefden was wat een episch stuk onderhoudend maakte (Benjamin 1999).

#### VERVREEMDINGSEFFECTEN

Brecht gebruikte bijzondere technieken, zogenaamde vervreemdingseffecten (*Verfremdungseffekte*), voor de voorstelling om de gewenste kritische afstand te bewerkstelligen. Deze technieken doorbraken bewust de illusie en onthulden de kunstmatigheid van de werkelijkheid op het toneel (Pavis 1998). In Brechts eigen woorden: 'Een representatie die vervreemdt laat toe het onderwerp te herkennen, maar doet het tegelijkertijd als onbekend voorkomen' (Brecht 1964). Een nadruk op de constructie van de voorstelling stond dus bij deze technieken centraal.

Een voorbeeld van een vervreemdingseffect is episch acteren. Deze manier van acteren hield in dat de acteur niet geheel verdwijnt achter zijn personage, maar het met bepaalde afstand uitbeeldt. De bewegingen, gestes en spraak zouden als een soort experiment uitgevoerd worden, waarbij de scheiding tussen acteur en personage steeds duidelijk is (Styan 1981). Zo kon één acteur in hetzelfde stuk twee personages vertolken. De scheiding werd dan vooral duidelijk als hij daarbij op het toneel en dus letterlijk *en plein public* van personage wisselde.

Een andere manier om het publiek van de voorstelling te vervreemden is het radicaal scheiden van de elementen (*Trennung der Elemente*) waaruit theater is opgebouwd, bijvoorbeeld decor, muziek, woorden. Zij moesten onafhankelijk van elkaar functioneren en alle hun eigen boodschap uitdragen. In plaats van dat de elementen samensmolten waardoor de toeschouwer als in een soort achtbaanrit werd meegezogen, werd wederom een kritische afstand gewaarborgd. De verschillende middelen konden zo ook commentaar op elkaar geven.

Er werden bijvoorbeeld borden getoond vanuit de coulissen, waarop in geschreven tekst het toneelspel van commentaar werd voorzien. Bij de productie van *Der Kaukasische Kreidekreis* kreeg de componist de taak om onafhankelijk muziek te schrijven waarin zijn visie op het stuk tot uiting kwam. In datzelfde stuk gingen de acteurs nooit naadloos van praten in zingen over, maar maakten duidelijk dat er een ander soort modaliteit werd gebruikt; dit kon met een bord met daarop een muzieknoot, om nog duidelijker te laten zien dat het zingen los stond van het acteren (Styan 1981).

Een derde, voor de vertaling naar games erg interessant vervreemdingseffect, is het doorbreken van de vierde wand. De term vierde wand verwijst naar het feit dat tradi-



tioneel theater suggereert dat er, naast de drie wanden die het toneel begrenzen, een vierde wand bestaat tussen het toneel en het publiek. Dit betekent dat de acteurs op het toneel nooit zullen onderkennen dat zich in de zaal toeschouwers bevinden die hen gadeslaan. Bij episch theater echter was van deze ontkenning geen sprake en had de acteur de mogelijkheid het publiek direct aan te spreken. Volgens Brecht was dit geen doorbreking van het realisme van het stuk, maar juist het omgekeerde: door de toeschouwers erop te wijzen dat het stuk slechts een geconstrueerde representatie is van de werkelijkheid wordt het gerepresenteerde – ofwel de realiteit – benadrukt. In veel van Brechts stukken treedt een verteller op die het publiek direct aanspreekt en de gebeurtenissen op het toneel van commentaar voorzagt. Ook de personages zelf hadden soms de mogelijkheid om de kijkers aan te spreken.

Zoals duidelijk wordt uit het bovenstaande, vertonen de denkbeelden van Brecht overlap met die van media-educatie in het algemeen en gamewijsheid in het bijzonder. Brecht had als doel mensen kritischer naar zijn stukken te laten kijken door te benadrukken dat het toneelstuk een constructie was - wat overeenkomt met het soort games dat we idealiter voor gamewijsheid zouden kunnen gebruiken. De vraag is nu: kunnen de in episch theater toegepaste vervreemdingstechnieken ook voor games werken?

## THEATER EN COMPUTERS

—

De relatie tussen theaterstukken geschreven in het begin van de twintigste eeuw en hedendaagse computerspelletjes lijkt wellicht vergezocht. De twee vakgebieden zijn echter eerder met elkaar in verband gebracht. Zo maakt Brenda Laurel in haar boek *Computers as Theatre* (1993) een uitgebreide vergelijking tussen theater en computers. Ze stelt dat de belangrijkste overeenkomst is dat beide als doel hebben actie te representeren en ze voorziet dat theater de basis kan vormen voor een begrijpelijker model voor de interactie tussen mens en computer. Opmerkelijk daarbij is dat ze aristotelisch theater als uitgangspunt neemt omdat er, net als voor de toeschouwer van aristotelisch theater, voor de computergebruiker niets bestaat buiten de representatie (Laurel 1993). Dit komt overeen met wat geldt voor de meeste games: ze verwijzen alleen naar zichzelf en ontkennen dus dat er buiten de gamewereld nog een andere wereld zou bestaan. Daarnaast is er eerder een vergelijking gemaakt tussen niet-aristotelisch theater en games in het bijzonder. Gonzalo Frasca maakt gebruik van ideeën over het theater van de onderdrukten, om te bezien hoe games kunnen bijdragen aan persoonlijke en sociale verandering (Frasca 2001). Deze theatervorm werd bedacht door Augusto Boal, die bij

zijn ideeën sterk beïnvloed was door Brecht. Groot verschil tussen episch theater en het theater van de onderdrukten was echter dat bij het laatste toeschouwers daadwerkelijk mee konden doen en in konden grijpen, terwijl dit bij episch theater niet het geval was.

Frasca laat zich door de ideeën van het theater van de onderdrukten inspireren tot de mogelijkheid van de game *The Sims of the Oppressed* (Frasca 2001). Frasca laat zien dat een vergelijking tussen (niet-aristotelisch) theater en games zinvol is.

#### VIERDE WAND

Frasca maakte zelf een game om zijn theorieën te ondersteunen; in dit artikel worden voorbeelden uit bestaande games gegeven om te laten zien hoe epische elementen gebruikt kunnen worden voor gamewijsheid. Hoewel vervreemdingseffecten bij games niet gebruikelijk zijn, is er toch een aantal voorbeelden voorhanden.

Bijvoorbeeld, het doorbreken van de vierde wand is een episch element dat in enkele games werd teruggevonden. Hierbij is het interessant eerst te bekijken waar de vierde wand zich precies bevindt bij games. In principe is er door de interactiviteit van games namelijk altijd een directe verbinding tussen de speler en hetgeen in de gamewereld gebeurt. Je zou dus kunnen veronderstellen dat door deze directe invloed het bestaan van de speler allerm minst ontkend wordt. Echter, de vierde wand bij games bestaat wel degelijk, deze bevindt zich tussen speler en personage. Zoals blijkt uit het voorbeeld uit *Metal Gear Solid* in de inleiding, wordt het personage in de game door andere personages louter als personage aangesproken en is het vreemd als ineens gesuggereerd wordt dat er iemand anders achter de knoppen zit. Het moment dat Psycho Mantis Solid Snake als speler in plaats van personage aanspreekt, is dus een doorbreking van de vierde wand.

Ook in de Wii-game *Super Paper Mario* wordt de vierde wand doorbroken, op een subtielere manier. De hoofdrolspeler Mario (maar in feite de speler) wordt op een gegeven moment uitgelegd hoe hij van een tweedimensionale naar een driedimensionale omgeving kan omschakelen. Hierbij zegt de oude wijze Bestovius tegen Mario dat hij op A moet drukken, waarop de laatste een onbegrijpend geluid produceert (de Mario in *Super Paper Mario* kan niet praten). Hierop zegt Bestovius: 'Wat is deze A waar ik het over heb? Ik verzeker je dat de wezens die vanuit een andere dimensie naar ons kijken het zullen begrijpen.' Het geeft de speler het gevoel als een soort god de wereld van Mario binnen te kijken. Waar in de meeste games bij uitleg over het gebruik van knoppen de vierde wand intact wordt gehouden doordat de personages deze uitleg voor lief nemen, vraagt de wat domme Mario rechtstreeks wat dit betekent en refereert daarmee dus

aan de vierde wand. Deze onverwachte conversatie zet je als speler aan het denken over je verhouding tot de gerepresenteerde wereld, ook in andere games.

#### SCHEIDING VAN ELEMENTEN

Interessant is dat ook scheiding van de elementen terug te vinden is in games. Zoals gezegd staat bij gamewijsheid centraal dat games zowel representatieve media als op regels gebaseerde systemen zijn. Normaal gesproken doen makers van games hun best deze verschillende lagen zoveel mogelijk met elkaar in overeenstemming te brengen. Echter, soms sluipen er fouten in het spel die deze symbiose verstoren en de elementen van elkaar scheiden.

Een voorbeeld van een dergelijke niet opzettelijke scheiding van de elementen vind je in de *role-playing game Oblivion*. Door een technische fout is het voor de speler mogelijk een overvloed aan watermeloenen af te schieten met een pijl en boog. Dit doet de speler door eerst de boog te spannen, vervolgens zijn persoonlijke bezittingen te openen en een watermeloen hieruit te kiezen, en dan te schieten. Hierop verschijnen honderden meloenen in de lucht, wat klaarblijkelijk niet de bedoeling is geweest van de makers van het spel. En als er dan toevallig een computergestuurd personage voorbijloopt, zegt zij vriendelijk gedag zonder verder acht te slaan op de uit de lucht vallende meloenen.

Fouten als deze – in gametermen ook wel *bugs* genoemd – kunnen vaker zorgen voor vreemde situaties; het hierboven genoemde voorbeeld is er slechts een uit vele. Voor een speler wordt op zo'n moment de kunstmatigheid van het spel meteen duidelijk: hij wordt geconfronteerd met de discrepantie tussen de gerepresenteerde wereld en het wiskundige model dat erachter ligt. Duidelijk wordt dat het systeem bepaalt wat er gebeurt, ook al is dit volkomen onlogisch in de wereld van de game. De elementen houden hier dus op elkaar te ondersteunen en benadrukken elkaars kunstmatigheid. Dit brengt een afstand tot de mogelijke wereld teweeg en creëert daarmee ruimte voor reflectie.

Naast de scheiding tussen medium en systeem kunnen de elementen ook gescheiden worden op het niveau van de representatie alleen. Games maken immers gebruik van verschillende middelen zoals bewegend beeld, muziek, spraak en tekst. Deze manier van de scheiding van elementen komt dicht bij de toepassing bij episch theater, aangezien dit vergelijkbare middelen tot zijn beschikking heeft. Ook hier geldt dat volgens de gameconventies de verschillende middelen doorgaans niet tegenstrijdig zijn. Een voorbeeld waar dit wel gebeurt is de game *Postal 2*, een gewelddadige *first person shooter*. De meeste spellen in dit genre hebben een militaire of sciencefiction-achtige setting, maar *Postal 2* speelt zich af in een klein Amerikaans dorpje. Zoals Brecht

beweerde, stelt een vervreemdende representatie je in staat het onderwerp te herkennen, maar doet deze het tegelijkertijd als onbekend voorkomen (Brecht 1964). Dit is precies wat gebeurt in *Postal 2* door de acties (schieten en moorden) en de setting (vredig dorpje) zo uit elkaar te trekken. Volgens een van de recensenten maakte dit de setting 'verwarrend door zijn herkenbaarheid' (Santaduck 2004). Ook de hoofdpersoon, *The Postal Dude*, is geen held met een wereldreddende missie maar een doodgewone man met triviale taken als het kopen van een pak melk en het terugbrengen van een boek naar de bibliotheek. Als *The Postal Dude* zijn salaris bij de bank gaat halen, kan hij kiezen of hij netjes in de rij zal wachten (waarin de anderen tergend traag zijn) of dat hij alle wachtende mensen neerschiet. De verhouding tussen de acties en de daadwerkelijke taak en setting is zo ver te zoeken dat dit een vervreemdend effect heeft.

#### ILLUSIE

Dit zijn enkele voorbeelden van games die op een of andere wijze epische elementen in zich dragen, waarbij hier vooral het doorbreken van de vierde wand en de scheiding van de elementen zijn belicht. Opgemerkt moet worden dat een vervreemdungeffect pas vervreemdend kan werken als er daadwerkelijk conventies doorbroken worden. Bijvoorbeeld, veel games maken gebruik van interface-elementen die het gemakkelijker maken interactie te hebben, zoals een menubalk met keuze uit verschillende acties. In zekere zin benadrukken deze elementen de constructie van de game en doen ze de wereld van de game als onnatuurlijk voorkomen. Omdat dit echter zo gebruikelijk is bij gameconventies, zal dit geen vervreemdend effect hebben. Zo lijken bepaalde elementen in eerste instantie episch, maar zijn ze dit niet, omdat ze geen doorbreking van de illusie veroorzaken.

#### CONCLUSIE

—  
In dit artikel is getracht aan te tonen dat het noodzakelijk is games te integreren in (nieuwe) media-educatie. Een analyse laat zien waar de zwaartepunten van het vak gamewijsheid zouden moeten liggen. Een aanzet is gegeven voor de manier waarop epische elementen in games gebruikt kunnen worden voor het onderwijzen van gamewijsheid. Epische vervreemdingstechnieken als het doorbreken van de vierde wand en de scheiding van de elementen kunnen op een zinvolle manier vertaald worden van theater naar games en kunnen zo ruimte voor kritische reflectie creëren. De voorbeelden uit bestaande games illustreren dit, maar laten tegelijkertijd zien dat verder onderzoek

noodzakelijk is. Het effect dat de epische elementen daadwerkelijk hebben – een aspect dat ook in Brechts theorieën onderbelicht is gebleven – zou empirisch onderzocht moeten worden om hier beter uitspraak over te doen.

*Lies van Roessel*

Lies van Roessel (1983) deed de bachelor Communicatie- en Informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht, gevolgd door de master Nieuwe Media en Digitale Cultuur en de onderzoeksmaster Media Studies (UU). In 2008 schreef ze de scriptie *Restaging the Epic: Brechtian epic elements in computergames and their use for computergame literacy education*. Ze werkt bij de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht als onderzoeker naar ontwerpprocessen en geeft daarnaast les in onderzoeksvaardigheden.

## LITERATUUR

—  
**Aarseth, E.** (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. London/Baltimore: The John Hopkins University Press.

**Anderson, C.A. & Dill, KE.** (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790.

**Benjamin, W.** (1999). What is Epic Theatre? In W. Benjamin, *Illuminations. Essays and reflections* (pp. 144-151). London: Pimlico.

**Brecht, B.** (1964). *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic*. Vertaling en notities door John Willett. London: Methuen.

**Brown, H.M.** (1991). *Leitmotiv and Drama. Wagner, Brecht, and the Limits of 'Epic' Theatre*. New York: Oxford University Press.

**Buckingham, D. & Burn, A.** (2007). Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349.

**Buckley, K.E. & Anderson, CA.** (2006). A Theoretical Model of the Effects and Consequences of Playing Video Games. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games - Motives, Responses, and Consequences* (pp. 363-378). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Frasca, G.** (2001). *Videogames of the Oppressed: Videogames as a Meand for Critical Thinking and Debate*. Georgia Institute of Technology.

**Fresca, G.** (2003). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. In M.J.P. Wolf & B. Perron (Eds.), *The Video Game Theory Reader* (pp. 221-235). New York/London: Routledge.

**Friedman, T.** (1995). Making Sense of Software: Computer Games and Interactive Textuality. In S.G. Jones (Ed.), *Cybersociety: Computer-Mediated-Communication and Community* (pp. 73-89). London: Sage Publications.

**Gee, J.P.** (2003). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

**Goldstein, J.** (2001). *Does Playing Violent Video Games Cause Aggressive Behavior?* *Playing by the Rules*. Cultural Policy Center, University of Chicago. <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/goldstein.html> (accessed April 23, 2008).

**Huhtamo, E.** (2005). Slots of Fun, Slots of Trouble: An Archaeology of Arcade Gaming. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 3-21). Cambridge/London: The MIT Press.

**Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. & Robison, A.J.** (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The NML Website. [www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf](http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf) (accessed July 20, 2008).

**Laurel, B.** (1993). *Computers as Theatre*. Boston: Addison Wesley.

**Newitz, A.** (2002). *Blame Game. Gamers Say Social Problems, Not Video Games Cause Violence*. [www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/g/a/2002/01/14/gameviol.DTL](http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/g/a/2002/01/14/gameviol.DTL) (accessed September 28, 2008).

**Pavis, P.** (1998). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto/Buffalo: University of Toronto Press.

**Pelletier, C.** (2005). *Studying Games in School: a Framework for Media Education*. *Proceedings of DIGRA Conference: Changing Views - Words in Play*. [www.digra.org:8080/Plone/dl/db/06278.32248.pdf](http://www.digra.org:8080/Plone/dl/db/06278.32248.pdf) (accessed September 30, 2008).

**Potter, J.** (1998). *Media Literacy*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

**Prensky, M.** (2001). *Digital Game Based Learning*. New York: McGraw-Hill.

**Raessens, J.** (2005). Computer Games as Participatory Media Culture. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 373-388). Cambridge/Londen: The MIT Press.

**Santaduck** (2004). *[Review Postal 2]*. <http://forum.macologist.org/showthread.php?t=461> (accessed September 28, 2008).

**Schaffer, D.** (2006). *How Computer Games Help Children Learn*. New York: Palgrave Macmillan.

**Springhall, J.** (1998). *Youth, Popular Culture and Moral Panics. Penny Gaffs to Gangsta-Rap 1830-1996*. New York: St. Martin's Press.

**Styan, J.L.** (1981). *Modern Drama in Theory and Practice 3. Expressionism and Epic Theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Turkle, S.** (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Touchstone.

**Turkle, S.** (2005). Computer Games as Evocative Objects: From Projective Screens to Relational. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 267-278). Cambridge/London: The MIT Press.

**Whalen, Z.** (2004, Mar17). Ludology. *M/C: A Journal of Media and Culture*, 7. [www.media-culture.org.au/0403/08-ludology.php](http://www.media-culture.org.au/0403/08-ludology.php). (accessed September 28, 2008).

**Wolf, M.J.P.** (2001). The Video Game as a Medium. In M.J.P. Wolf (Ed.), *The Medium of the Video Game* (pp. 13-33). Austin: University of Texas Press.

## GAMES

—

**Metal Gear Solid** (Konami, 1998)

**Oblivion** (Bethesda Softworks, 2006)

**Postal 2** (Whiptail Interactive, 2003)

**Super Paper Mario** (Nintendo, 2007)

**The Sims** (Electronic Arts, 2000)





# Max van der Kamp Scriptieprijs 2011

Met ingang van 2009 reikt Cultuurnetwerk Nederland tweejaarlijks een prijs uit voor de beste Nederlandse of Vlaamse masterscriptie met een onderwerp in het domein van de cultuureducatie. Met het instellen van de prijs wil Cultuurnetwerk Nederland interessante scripties onder de aandacht brengen en kwalitatief goed onderzoek door studenten bevorderen.

De winnaar van de scriptieprijs krijgt € 1000,- en een onderscheiding. Daarnaast krijgt de winnaar de mogelijkheid om (delen of een bewerking van) de scriptie te publiceren via Cultuurnetwerk Nederland. De Max van der Kamp Scriptieprijs 2011 wordt uitgereikt op de conferentie Onderzoek in Cultuureducatie in juni 2011.

Scripties die in aanmerking komen:

- gaan over een onderwerp in het domein van cultuureducatie, waaronder wordt verstaan: kunsteducatie, literatuureducatie, erfgoededucatie en media-educatie
- zijn voorgelegd aan een Nederlandse of Vlaamse universiteit of hogeschool om een graad als master te behalen
- zijn afgerond én positief beoordeeld (minimaal cijfer 7 of gelijkwaardig) door de scriptiebegeleider(s) tussen 15 april 2009 en 15 april 2011
- dienen uiterlijk 15 april 2011 in het bezit te zijn van Cultuurnetwerk Nederland.

De jury zal bij de beoordeling van de ingezonden scripties de volgende beoordelingscriteria hanteren:

- wetenschappelijke waarde
- helderheid
- originaliteit
- argumentatiekracht
- presentatie.

Maatschappelijke en/of praktische relevantie kan een pre zijn.

Scripties kunnen via de website van Cultuurnetwerk Nederland worden ingediend. Meer informatie en het reglement is te vinden op [www.cultuurnetwerk.nl/scriptieprijs](http://www.cultuurnetwerk.nl/scriptieprijs).

#### **LOSSE UITGAVEN EN ABONNEMENTEN**

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. Een jaarabonnement kost € 37,50; voor studenten € 28,-. De prijs per uitgave is € 16,50; voor studenten € 12,40. Groepskorting is mogelijk in overleg.

#### **ABONNEMENTENADMINISTRATIE EN BESTELLINGEN**

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail [abonnementenadministratie@cultuurnetwerk.nl](mailto:abonnementenadministratie@cultuurnetwerk.nl)

Internet [www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

## CULTUUR + EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Vier genomineerden en de winnaar van de tweejaarlijkse Max van der Kamp Scriptieprijs bewerkten hun masterscriptie tot een artikel.

Marike Hoekstra onderzocht hoe kunstenaars hun kunstzinnige competenties – onder meer creativiteit, procesgericht werken, authenticiteit – toepassen in lessen op scholen en of gesprekken hierover helpen die te vergroten.

Suzanne Keurntjes onderzocht hoe informeel leren op en rond festivals kan worden gekoppeld aan een formeel educatietraject en de voordelen daarvan.

Sanne de Maijer schrijft over de mogelijkheden voor het doceren van Nederlandse canonieke literatuur in de bovenbouw van havo en vwo, ook met gebruik van nieuwe media.

Vera Meewis deed onderzoek naar de legitimatie van cultuureducatie in het beleid van de rijksoverheid sinds 1995 door analyse van de beleidsteksten met behulp van een indeling in drie niveaus.

Winnaar Lies van Roessel vindt dat computerspellen naast educatief middel ook kritische receptie van games een plaats verdient in het onderwijs. Het episch theater van Bertolt Brecht bevat daarvoor bruikbare elementen die kunnen bijdragen tot gamewijsheid.

## IN VOORBEREIDING

### • Leren en doceren in muziek (werktitel)

Dit themanummer beoogt de nieuwe richtingen die muzikeducatie de afgelopen tijd is ingeslagen in kaart te brengen. Hoe ziet het onderzoek op het nieuw ontsloten terrein eruit, wat zijn de belangrijkste thema's, wat de veel belovende benaderingen, welke resultaten zijn er al en – natuurlijk vooral – hoe helpt het nieuwe onderzoek de educatie van kind en volwassene, van individu en groep vooruit?

### • Mbo kunstonderwijs (werktitel)

Tot tien jaar geleden was er voor getalenteerde vmbo-ers geen opleidingsinstituut op mbo-niveau voor de culturele sector. In 1999 kwam hier verandering in en ontstonden kunstvakopleidingen op mbo-niveau. De kunstopleidingen in het mbo omvatten inmiddels een breed scala aan vakgebieden, variërend van dans, muziek en musical tot modedesign, mediavormgeving, theatertechniek of industrieel design. In dit nummer staat de vraag centraal naar de fase waarin zich het mbo kunstonderwijs bevindt in 2010.

