

Max van der Kamp  
Scriptieprijs 2011



## **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**

Zunneberg & Ros Tekstproducties

### **REDACTIE**

Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, Vera Meewis, Melissa de Vreede en Teunis IJdens

### **PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT**

Miriam Schout

### **OPMAAK**

[www.taluut.nl](http://www.taluut.nl)

### **BEELD**

stills uit video's Max van der Kamp Scriptieprijs 2011

Lennie Steenbeek, Roland Conté en Michiel Luimes

[http://www.cultuurnetwerk.nl/producten\\_en\\_diensten/Onderzoek/scriptieprijs.asp](http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/Onderzoek/scriptieprijs.asp)

### **DRUKWERK**

Drukkerij Libertas Bunnik

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 2011

Hilde Braet

Jori Buchel

Annick De Vylder

Julia Dieckmann

Trudie de Vries

# Inhoud

Redactioneel	4
De kracht van fotografie <i>Hilde Braet</i>	8
Groener gras? Danseducatie in Duitsland en Nederland vergeleken <i>Julia Dieckmann</i>	28
Kindercultuur op het schoolplein <i>Jori Buchel</i>	44
Voorleeskriebels of het verhaal van de voorlezer die zelf liever (niet) ging lezen <i>Annick De Vylder</i>	66
Hoe jongeren kijken naar cultureel erfgoed <i>Trudie de Vries</i>	84

Cultuur+Educatie 32 2011

Max van der Kamp Scriptieprijs 2011

Auteurs: Hilde Braet, Jori Buchel, Annick De Vylder, Julia Dieckmann en Trudie de Vries

ISBN 978-90-6997-138-4

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

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

## Redactioneel

In juni 2011 werd tijdens de jaarlijkse conferentie Onderzoek in Cultuureducatie voor de tweede maal de Max van der Kamp Scriptieprijs uitgereikt. Deze prijs, in het leven geroepen door Cultuurnetwerk Nederland, wordt toegekend aan de beste Nederlandse of Vlaamse masterscriptie over cultuureducatie. De eerste keer - in 2009 - won Lies van Roessel (master Media and performance studies, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht) de prijs voor haar scriptie *Restaging the epic. Brechtian epic elements in computer games and their use for computer game literacy education* (Zie Cultuur + Educatie 27).

De prijs is vernoemd naar Max van der Kamp (1947–2007), vanwege zijn bijzondere betekenis voor de kunsteducatie. Van der Kamp werd opgeleid als psycholoog en promoveerde in 1980 op een onderzoek naar doelen en leereffecten van de beelden- de vakken en muziek onder de titel *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Zijn proefschrift bleek in de jaren daarna een belangrijke stimulans voor meer wetenschappelijk onderzoek op het terrein van kunst- en cultuureducatie. Vanaf 1982 was Max van der Kamp hoogleraar Andragogiek in Groningen, maar hij bleef zowel bestuurlijk als onderzoeksmatig zeer actief op het gebied van de kunsteducatie.

Voor deze tweede editie van de prijs kwamen masterscripties van hogescholen en universiteiten in aanmerking die met een 7 of hoger zijn beoordeeld in de periode april 2009 tot en met april 2011. Er dongen 59 scripties mee – 51 Nederlandse en acht Vlaamse inzendingen – en dat was bijna een verdubbeling ten opzichte van 2009.

Sinds enkele jaren kunnen onder andere afgestudeerde bachelors van docentenopleidingen beeldende kunst, dans, muziek en theater aan verschillende hogescholen een hbo-master Kunsteducatie volgen. In deze Master ligt de nadruk op innovatie en onderzoek in de beroepspraktijk. De opgang van de hbo-masters Kunsteducatie laat zich ook aflezen uit het toenemende aantal inzendingen uit deze hoek: in 2009

ging het nog om acht inzendingen, nu waren het er liefst 23. Maar ook andere hbo-masters stuurden scripties in: zo waren er twee vanuit de master Special Educational Needs van de Fontys Hogeschool, één vanuit het Kenniscentrum Pedagogiek van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en één vanuit het Conservatorium Zwolle.

Van de universitaire masterscripties waren er 23 afkomstig uit de geesteswetenschappen, zes uit de mens- en gedragswetenschappen en één uit de toegepaste economische wetenschappen. Daarnaast waren er ook inzendingen van de Universiteit voor Humanistiek en van het Onderwijscentrum van de VU.

Een vijfkoppige jury boog zich over de inzendingen, nomineerde vijf kanshebbers en koos vervolgens unaniem voor een winnaar. De juryleden waren Willem Elias (voorzitter; Vrije Universiteit Brussel), Natascha Notten (Radboud Universiteit Nijmegen), Hendrik Henrichs (Universiteit Utrecht), Emmy Okkerse (Hanzehogeschool Groningen en NHL Hogeschool) en Mirko Tobias Schäfer (Universiteit Utrecht).

De jury lette bij de beoordeling op de wetenschappelijke waarde, de helderheid, de originaliteit en de argumentatiekracht van de inzendingen. Maatschappelijke en/of praktische relevantie werd als een pre gezien. Met plezier constateerde zij dat studenten veel vernieuwende ideeën hebben, en dat vele van hen kwalitatief goed onderzoek doen. Daaronder is veel praktijkgericht onderzoek, dikwijls in opdracht van externe partijen en ontwikkelend onderzoek, ofwel 'action research'. Verder viel het de jury op dat het palet van onderzoeksthema's de laatste jaren is verbreed, en dat er steeds meer aandacht is voor podiumkunsten, vooral voor muziek.

De genomineerden waren Hilde Braet van de master Cultuurwetenschappen (faculteit Letteren en Wijsbegeerte Vrije Universiteit), Jori Buchel van de master Muziekwetenschap (faculteit Geesteswetenschappen Universiteit van Amsterdam), Annick De Vylder van de master Opleidings- en Onderwijswetenschappen (Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen Universiteit Antwerpen), Julia Dieckmann van de master Kunsteducatie (ArtEZ hogeschool voor de kunsten) en Trudie de Vries van de master Kunsten, Cultuur en Media (faculteit Letteren Rijksuniversiteit Groningen).

De winnaar van de Max van der Kamp Scriptieprijs 2011 is Hilde Braet met haar masterscriptie *Aspecten van ethische fotografie. Onderzoek naar de mogelijkheden van het medium fotografie om een bijdrage te leveren aan emancipatorische processen, weerbaarheid en welbevinden*. Tevens besloot de jury om ook een eervolle vermelding toe te kennen, en wel aan Julia Dieckmann voor haar masterscriptie *Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland. Een vergelijkend*

*onderzoek naar historische en recente ontwikkelingen binnen het primair onderwijs en een blik in de toekomst.*

Evenals bij de eerste editie van de Max van der Kamp Scriptieprijs 2009 nodigde de redactie van Cultuur+Educatie de genomineerden uit hun scripties tot een artikel te bewerken. Het onderzoek dat ze verrichtten vormt immers pas een complete bijdrage aan het vakgebied zodra het toegankelijk is in de vorm van een publicatie.

De winnares, Hilde Braet opent de bundel met het artikel *De kracht van fotografie*. Ze verdiept zich in het begrip 'instrumentele fotografie' ofwel het gebruik van fotografie als instrument, bijvoorbeeld voor educatie en socialisatie, in plaats van als doel op zich. Maar kan fotografie wel een bijdrage leveren aan emancipatorische processen en hoe werkt dat dan? In haar artikel verheldert Braet het begrip instrumentele fotografie en laat ons daarvan enkele voorbeelden zien. Op grond van de resultaten uit twee casestudies die ze uitvoerde concludeert ze dat werken met fotografie een alternatieve communicatie op gang brengt en laagdrempelig is, en dat participanten die in de cultuur van het woord minder of niet aan bod komen, het fotografische beeld als minder bedreigend en meer toegankelijk beschouwen.

De laatste tijd is er binnen het onderzoek naar cultuureducatie groeiende aandacht voor de verbinding tussen 'thuiskunst' en 'schoolkunst', ofwel de spontane kunst die kinderen maken en de kunst waarmee zij op school kennismaken. In het artikel *Kindercultuur op het schoolplein* van Jori Buchel gaat het in feite over een vorm van thuiskunst. Via observaties op de pleinen van twee Amsterdamse basisscholen onderzocht zij of het kinderlied hier nog aanwezig is in het spel van kinderen, en of de aanwezigheid van veel verschillende culturen op een basisschool invloed heeft op de liedjes die er gezongen worden. Ze laat zien dat dit absoluut het geval is: net als de generaties voor hen dragen kinderen nog steeds liedjes op elkaar over. Het betreft een cultuur met eigen regels en gebruiken, waarbinnen ook interculturele overdracht plaatsvindt.

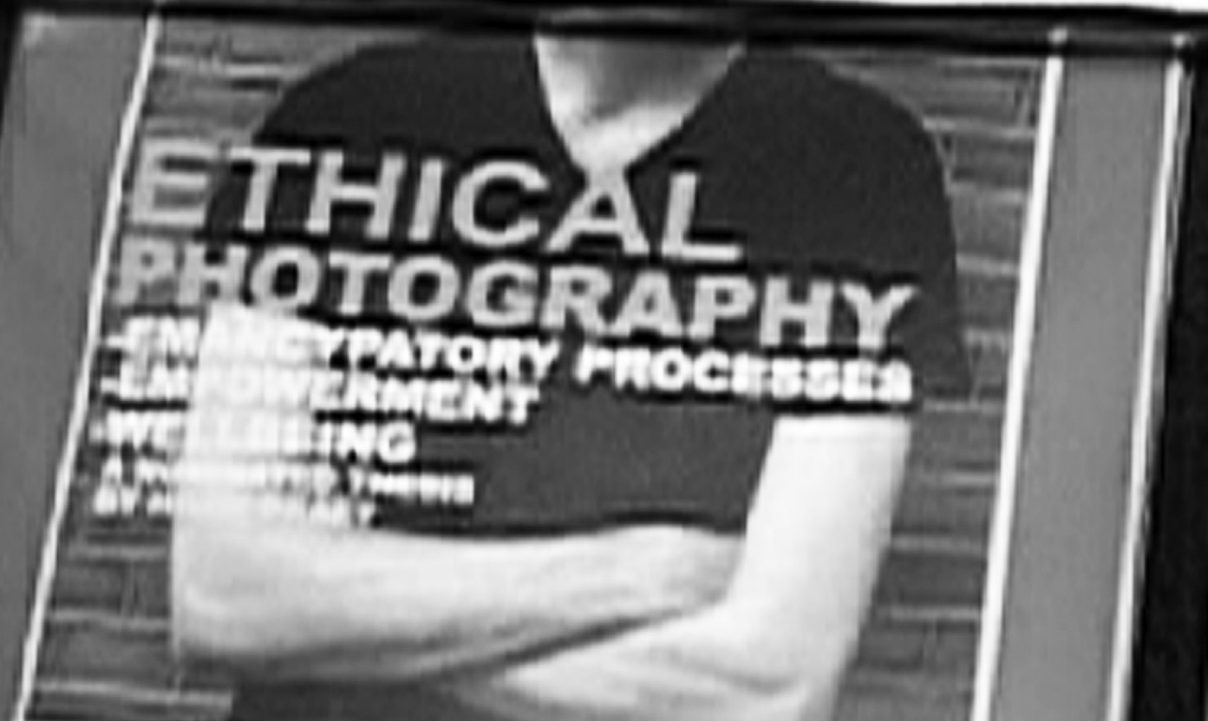
Annick De Vylder toont in de titel van haar artikel *Voorleeskriebels of het verhaal van de voorlezer die zelf liever (niet) ging lezen* al de ambivalentie van haar onderzoeksresultaten. Die zijn namelijk tegelijk verontrustend én bemoedigend. Uitgangspunt van De Vylders' onderzoek was het leesbevorderingsprogramma *Voorleeskriebels*, waarbij leerlingen uit het zesde leerjaar prentenboeken voorlezen aan kleuters, en dat als doel heeft die zesdeklassers een positievere leesattitude bij te brengen. Met Reading Attitude Scale als meetinstrument onderzocht ze hoe de leesattitude van de zesdeklassers door de tijd heen verandert, welke factoren daarbij een rol spelen en wat het effect van het voorleesprogramma hierop is.

In *Groener gras? Danseducatie in Duitsland en Nederland vergeleken* constateert Julia Dieckmann dat de geografische afstand tussen Nederland en Duitsland weliswaar klein is, maar dat de visie op dans in het onderwijs volstrekt verschillend is. Ze geeft een historisch overzicht van de ontwikkelingen in danseducatie in beide landen aan de hand van literatuuronderzoek en interviews met relevante informanten. Vervolgens laat ze zien hoe Duitsland in de toekomst gebruik kan maken van de Nederlandse ervaring en expertise, maar ook hoe Nederland zelf van uitwisseling kan profiteren.

Cultureel erfgoed is populair, getuige onder meer de talloze initiatieven van erfgoedorganisaties en overheidsinstellingen.

De laatste bijdrage is van Trudie de Vries. In *Hoe jongeren kijken naar cultureel erfgoed* vraagt zij zich af hoe jongeren over cultureel erfgoed in hun omgeving denken en of factoren als geslacht, etniciteit en opleidingsniveau daarop van invloed zijn. Ze ondervroeg daarvoor 175 jongeren van uiteenlopende afkomst uit tweede en derde klassen van drie middelbare scholen in Amsterdam Nieuw-West. Ze stelt uiteindelijk vast dat religieus erfgoed met een islamitische functie het meest populair is onder jongeren van Marokkaanse, Turkse en 'overige' etniciteit, en dat voorbeelden van cultureel erfgoed met een groene uitstraling en recreatief karakter het meest populair zijn bij autochtone jongeren en jongeren met een Surinaamse, Antilliaanse of Arubaanse etniciteit.

*Marjo van Hoorn*  
*hoofdredacteur*



## De kracht van fotografie

**Fotografie wordt steeds vaker ingezet als middel om verschillende doelgroepen te laten nadenken over zichzelf en hun maatschappelijke situatie. Maar kan fotografie wel een bijdrage leveren aan emancipatorische processen en hoe werkt dat dan? Over welk soort fotografie hebben we het en wat is de relatie met ethiek? Op basis van haar eigen praktijk en haar masterscriptie zoekt Hilde Braet in dit artikel naar een antwoord op deze vragen. Ze beschrijft het theoretisch denken over instrumentele fotografie en belicht twee concrete casussen.**

Sinds 1997 ontwikkel ik voor de kunsteducatieve organisatie 'vzw de Veerman' verschillende fotoprojecten waarbij de deelnemers gestimuleerd worden om over zichzelf en de maatschappij na te denken en om hierover te praten. De foto's die hieruit voortvloeien zijn waardevol, maar wat me vooral interesseert is het proces dat het werken met en rond foto's teweegbrengt. Kinderen en jongeren krijgen meer zelfvertrouwen, ze praten gemakkelijker over bijvoorbeeld hun familie of hun dromen en ze voelen zich serieus genomen.

Ook in mijn fotostudio ervaar ik keer op keer dat een goed portret zelfvertrouwen geeft en dat – nog voor het resultaat te zien is – het proces van gefotografeerd te worden louterend werkt.

Men kan een onderscheid maken tussen fotografie waarbij het eindproduct primair staat (zoals een reclamefoto, kunstfoto of huwelijksfoto) en fotografie waarbij het accent ligt op het proces. Het is mij in dit artikel om deze laatste vorm van fotografie te doen.

Tot voor kort noemde ik mijn fotoworkshops 'fotografie als therapie'. Maar kan dat wel? Ik ben tenslotte geen psychologe en verder vroeg ik me af: kan fotografie mensen wel gelukkiger en weerbaarder maken? Dit werd de centrale onderzoeksvraag voor mijn scriptie cultuurwetenschappen aan de Vrije Universiteit van Brussel. Ik

besloot de soort fotografie die ik wilde bestuderen, instrumentele fotografie te noemen. Dit analoog aan het in onderzoeken naar het effect van cultuur- en kunsteducatie gemaakte onderscheid tussen instrumentele en intrinsieke effecten (Haanstra, geciteerd door Stuivenberg & Van der Goot 2006; Harland 2008). Tijdens fotoworkshops kunnen deelnemers bijvoorbeeld zelf leren fotograferen of bekende fotografen en de verschillende stromingen binnen de fotogeschiedenis leren kennen. Dit zijn intrinsieke effecten, omdat het medium fotografie zelf centraal staat. Als het accent op persoonlijke en maatschappelijke vorming ligt, wordt het medium ingezet als instrument voor een proces van bewustwording.

In het hierna volgende ga ik eerst nader in op het begrip instrumentele fotografie. Vervolgens sta ik stil bij enkele praktische toepassingen en presenteer ik, op basis van mijn eigen praktijk en onderzoek, twee casussen.

### INSTRUMENTELE FOTOGRAFIE

— In haar relatief korte bestaan - het officiële geboortjaar is 1839 - heeft fotografie de nodige veranderingen ondergaan. In de beginjaren bekommerde men zich hoofdzakelijk om de vraag of fotografie kunst dan wel wetenschap is. Vooral het eindproduct en de technologische manier waarop het beeld tot stand kwam, stonden centraal. Pas in de jaren tachtig van de vorige eeuw kwam er ook aandacht voor het bewustzijnsproces dat het werken met beelden kan veroorzaken. Sociologen, filosofen en psychologen gingen de fotografie ieder vanuit hun eigen disciplines bestuderen. Hun aandacht betrof vaak de waarheidsgetrouwheid en authenticiteit van het medium. Fotografie verwijst rechtstreeks naar de realiteit. Voor het maken van een foto moet het onderwerp van fotografie wel degelijk aanwezig zijn. De lichtstralen moeten het onderwerp geraakt hebben vooraleer het beeld gevangen kan worden. Daarom hebben foto's een zeker waarheidsgehalte. Echter, de driedimensionale werkelijkheid wordt teruggebracht tot een tweedimensionale gefotografeerde versie. Elke foto toont de werkelijkheid weliswaar zoals ze is, met in vele gevallen zelfs bewijsvoerende kracht. Zo worden foto's vaak gebruikt als bewijsmateriaal bijvoorbeeld bij ongevallen of bij moordzaken. Maar tegelijkertijd wordt die werkelijkheid veranderd door de keuze van de kadering, de al of niet in beeld gebrachte elementen, de scherptediepte, het vastleggen van een tijd en een ruimte enzovoorts. Dit wordt de paradox van de fotografie genoemd.

De vraag of fotografie al of niet kunst is, was in de laatste decennia van de vorige



eeuw niet meer de belangrijkste. Fotografie is nu eenmaal anders dan de traditionele kunst disciplines en haar hiermee vergelijken doet afbreuk aan haar unieke karakter. Als gevolg van deze mentaliteitsverandering werden analysemodellen voor fotografie ontwikkeld.

In zijn model benoemde Terry Barrett een aparte categorie voor 'ethisch evaluerende fotografie', *Is it right?* (Barrett 2006, IX): Is het rechtvaardig, juist, goed, rechtmatig, waar? Zijn foto's moreel? Als (fotografische) beelden deze vragen oproepen, behoren ze tot deze categorie. Barrett wijst erop dat bepaalde foto's in meer categorieën kunnen thuishoren en dat zijn model de discussie wil stimuleren en helemaal geen dogma wenst te zijn. Hij hecht niet alleen belang aan het onderwerp en de vorm, maar ook aan de functie van foto's.

## INSTRUMENTELE FOTOGRAFIE EN ETHIEK

Ook in de instrumentele fotografie waarmee ik me bezighoud, speelt ethische reflectie een rol, met vragen als: Om welke bewustwordings- en veranderingsprocessen gaat het? Wat is de norm en wat de referentie? Wat is goed en wat slecht?

Ethiek wordt vaak, ten onrechte, verward of zelfs gelijkgesteld met moraal. Ethiek echter verschaft geen regels, maar stelt voortdurend vanzelfsprekendheden ter discussie.

Individueel of samen kan een visie ontwikkeld worden die verwoord of verbeeld kan worden. De spreektaal, de niet-artistische taal waarbij een ethische vraagstelling geponeerd wordt, kan banaal of in elk geval ontoereikend overkomen. Dat kan overstegen worden met een literaire, filosofische vertaling of met beelden die de vraagstellingen versterken.

De kracht van het werken met beelden, bijvoorbeeld foto's, is dat interessante beelden meervoudig geïnterpreteerd kunnen worden. Beelden geven op die manier aanleiding tot discussie, communicatie en ordening van gedachten. Betekenissen en antwoorden creëert men niet alleen, maar steeds in relatie met de ander(en) in een sociale context. Het ethische aspect van de fotografie is de voortdurende, oriënterende discussie over waarden en normen die verbonden zijn met het beeld. Deze kunnen te maken hebben met de maker, de ontvanger, de distributie, wie of wat afgebeeld wordt of waar en hoe het fotografische beeld tentoongesteld wordt.

Dit kritisch kijken naar (fotografische) beelden gaat verder dan het bevragen van het waarheids- en werkelijkheidsgehalte ervan. Interessant wordt het wanneer (fotogra-

fische) beelden vanuit meer perspectieven benaderd worden. Dit leidt tot diverse interpretaties en betekenisvorming. Eenzelfde beeld bekijken door bijvoorbeeld een feministische of postkoloniale bril kan een andere betekenis van het beeld blootleggen en de discussie erover rijker maken.

## KRITISCH KIJKEN: EEN VOORBEELD

Met een voorbeeld zal ik duidelijk maken hoe een foto kan aanzetten tot kritisch denken en tot het oproepen van maatschappelijke en persoonlijke vragen. We nemen het fotografisch zelfportret van de Amerikaanse kunstenaar Renée Cox. Ze beeldt zichzelf naakt af, met grote, opgezette kunstborsten en dito achterwerk. Ze kijkt recht in de camera alsof ze getuigt van het feit dat ze een vrouw, een zwarte en een product van de slavernij is. Dit laatste is een interpretatie, want haar blik kan ook gezien worden als bijvoorbeeld argwanend of onthutst.

Als we dit beeld vanuit feministisch perspectief analyseren, kunnen we de discussie openen over de sociaal-culturele betekenis van billen en borsten. Als gevolg van de tweede feministische golf in de jaren zestig van de vorige eeuw wordt beeldcultuur nu ook vanuit vrouwelijk perspectief geanalyseerd. Onder invloed van het deconstructiedenken van de filosoof Jacques Derrida worden er *readings against the grain* gedaan, waarbij de dominante, centrale lezing, de *mainstream*, herbekeken wordt en nieuwe interpretaties ontstaan. Deze foto kan aanleiding zijn tot een discussie over gangbare waarden en normen. Bij fotoworkshops waarbij identiteit centraal staat, kan dit beeld ook een inspiratiebron zijn.

Cox is een zwarte Amerikaanse. Haar voorouders waren slaven. Door de foto te bekijken vanuit de multiculturele theorie wordt een andere interessante discussie geopend. De blanken hebben zichzelf 'rasloos' gemaakt door voortdurend aan anderen een ras toe te kennen. Blanken behoren niet tot een bepaald ras, ze 'zijn' de menselijke soort. Daardoor eigenen ze zich het recht toe om te spreken in naam van het mensdom. Gekleurde mensen mogen slechts spreken namens hun eigen ras. Multiculturele theoretici stellen die dominante ideologie ter discussie.

Cox' zelfportret draagt de titel 'Hot-en-tot'. Verwijst ze naar 'hot', naar 'Hottentot' of naar allebei? In de negentiende eeuw leefde de witte Europeaan in de overtuiging de hoogste vorm van de menselijke soort te belichamen en dat de Hottentot het dichtst bij de orang-oetang stond (Buikema 2007). Het zwarte vrouwelijke lichaam was een spektakel voor de blanke kolonialist. Cox wenst Sarah Baartman in herinnering te

brengen, een Hottentotvrouw die in 1810 naar Europa gebracht werd en in Frankrijk en Engeland naakt tentoongesteld op freakshows en kermissen omwille van haar grote achterwerk. Benaderd vanuit postkoloniaal perspectief kan de discussie gaan over het publiek tentoonstellen - zelfs nog in 1958! - van 'echte' zwarten tijdens verschillende werelddtentoonstellingen.

Wat is de norm en wat is afwijkend gedrag? Met deze vraag begeven we ons op het domein van de *queer* theoretici. Zij stellen niet alleen normen en waarden over gender en seksualiteit ter discussie, maar verbinden die ook met klasse, etniciteit, handicaps en andere eigenschappen op basis waarvan mensen gediscrimineerd worden. Al deze invalshoeken bieden een waaier van mogelijkheden om beelden kritisch te benaderen en een rijkdom aan interpretatiemogelijkheden bloot te leggen. Beelden dragen boodschappen over die ruimer geïnterpreteerd kunnen worden dan woorden. Die interpretatie is open en niet bindend. Beelden stimuleren niet alleen het gesprek, maar maken een andere communicatie mogelijk. Bovendien kunnen beelden ons een sensueel, zintuiglijk genoeg verschaften. Kijken we niet eerst naar het beeld en pas daarna naar het woord? (Peters 1993).

Fotografische beelden hebben dan nog als pluspunt dat ze direct verwijzen naar de realiteit. Het medium is schijnbaar eenvoudig. Participanten van fotoprojecten kunnen relatief gemakkelijk zelf een verhaal in een foto gieten.

'Hot-en-tot' van Renée Cox is een van de vele beelden die een kritische analyse toelaten. De toeschouwer wordt zich bewust van zaken die hij al of niet veroordeelt. Hieruit kan hij conclusies trekken en op een andere manier naar zijn omgeving of de wereld kijken. Deze beelden zijn tevens inspiratiebron om zelf met de camera aan de slag te gaan.

## VOORBEELD 2: PALIC-METHODE

— Het instrumenteel gebruik van foto's is eveneens een onderdeel van de PALIC-methode. PALIC staat voor *Photography-Anthology-Learning-Methodology and International Conflict*. Het is een methode die ontworpen werd door Johan Swinnen (2010) met de bedoeling om, uitgaande van bestaande foto's, het verleden van landen en volkeren in conflictgebieden te reconstrueren.

Deze methode werd in 2008 voor de eerste keer toegepast in Bangladesh. Dit land kende een bloedige onafhankelijkheidsoorlog in 1971. Fotografen die deze periode hadden meegemaakt, werden uitvoerig geïnterviewd. Om alle nuances in hun ver-

haal goed te kunnen registreren gebeurde dit zowel in het Engels als in het Bangla, de officiële taal. De foto's werden ook aan andere Bengalen getoond die daarop hun herinneringen en bekommernissen naar boven haalden. Ook dit verhaal werd geregistreerd. Door de combinatie van foto's en eigen ervaringen komt een bewustzijnsproces op gang ter bevordering van de zoektocht naar de eigen identiteit en die van de (lokale) gemeenschap.

Ondertussen is Swinnen betrokken in onderzoeks- en educatieprojecten van andere landen die de PALIC-methode wensen toe te passen zoals Suriname, Rwanda, Palestina, Zuid-Afrika, Nepal en China.

Het is de bedoeling dat deze foto's en verhalen gebundeld worden tot een anthologie die ook zal bijdragen tot een nieuwe geschiedenis van de wereldfotografie. Immers, omdat de fotografie een westerse uitvinding is, wordt de fotografie uit de *Majority World* maar al te gauw over het hoofd gezien. *Majority World* is de alternatieve term voor 'onderontwikkelde landen', 'ontwikkelingslanden' en 'Derde Wereld', begrippen die een hiërarchie en een waardeoordeel verraden, terwijl de meerderheid van de wereldbevolking woont en leeft in deze landen.

De Braziliaanse onderwijshervormer Paulo Freire - in het Nederlandstalige gebied vooral bekend met zijn 'Pedagogie van de onderdrukten' (1973) - vertrok eveneens vanuit de ervaringswereld van mensen om emancipatorische processen te stimuleren. Foto's brengen een dialoog tussen verschillende bevolkingsgroepen op gang. In gebieden met veel analfabetisme betekenen ze een alternatieve vorm van communicatie.

## VOORBEELD 3: REFRAMING HISTORY

— De Magnum-fotografe Susan Meiselas gebruikt in verschillende projecten haar fotografie op een instrumentele manier. Zo documenteerde ze eind jaren zeventig de revolutie in Nicaragua, waarbij de sandinisten van het FSLN de militaire dictatuur van Somoza bestreden. Haar foto's werden wereldwijd gepubliceerd en een deel ervan is gebundeld in *Nicaragua, June 1978 - July 1979*, dat werd uitgegeven in 1981.

Tien jaar later, in 1991, keerde ze, met het fotoboek in de hand, terug en ging ze op zoek naar de personages op de foto's. Ze interviewde zowel sandinisten als leden van de Nationale Garde over toen en nu. Dit resulteert in de documentaire *Pictures from a revolution* (Meiselas, dvd, 1991, heruitgegeven in 2007). Ook al is zij als blanke vrouw een *gringa*, toch heeft zij een diep menselijk contact met haar gesprekspartners. Het is

opvallend hoe de foto's die deze mensen wellicht nooit eerder gezien hebben, verhalen losweken en emoties oproepen. De revolutie wordt beetje bij beetje gereconstrueerd en herbeleefd. De foto's maken een terugblik mogelijk. Ontgoochelingen, pijn om gesneuvelden, bitterheid, verdriet, hoop - ze worden tijdens de verhalen geuit en misschien ook wel verwerkt. Zo'n 25 jaar na de revolutie stelt Meiselas haar oorlogsfoto's op metersgrote spandoeken tentoon op dezelfde publieke plaatsen waar ze deze beelden eerder fotografeerde. Zo wordt een nieuwe generatie geconfronteerd met de revolutie die ze zelf nooit meegemaakt heeft. Dit project, *Reframing history*, geeft input voor het collectief geheugen van de Nicaraguanen. Meiselas maakte de foto's tijdens het conflict, de revolutie, en gebruikt ze daarna als getuigen van een verleden, een verleden dat niet alleen de identiteit, maar ook de sociale context van de Nicaraguanen bepaalt. Dit draagt bij tot beter begrip van hun huidige situatie en de hoop dat dergelijke conflicten in de toekomst voorkomen kunnen worden.

Een verwant project vinden we terug in haar boek *Kurdistan, In the shadow of history* (1997). In de periode 1989-1991 fotografeerde Meiselas Koerdische vluchtelingenkampen en massagraven in Noord-Irak. Het boek dat hieruit resulteerde, bevatte naast haar foto's ook archiefphoto's van de Koerdische gemeenschap en het was de aanzet tot de website [www.akakurdistan.com](http://www.akakurdistan.com), een veilige en anonieme stek over de complexe geschiedenis van een volk zonder staat en daardoor zonder nationaal archief. *Akakurdistan* is bedoeld om via foto's en verhalen een interculturele dialoog te creëren en een geheugenbank op te bouwen.

Dit sluit aan bij de PALIC-methode. Een foto zonder verhaal is als één puzzelstukje uit een doos waarvan het deksel verdwenen is. Wat op de foto staat, zie je wel, maar in welk verhaal dit beeld past, is soms moeilijk te achterhalen.

Iedere foto vertelt niet alleen een verhaal, ze verbergt ook een ander, misschien wel een even belangrijk verhaal. Analyses van gevonden foto's kunnen daarom bijdragen aan reconstructie van de identiteit van een individu en een gemeenschap. Het is niet alleen belangrijk om te onderzoeken wat op de foto staat, maar ook wie deze gemaakt heeft, waar en waarom deze gemaakt werd, wie de foto gevonden heeft en waarom ze kon blijven bestaan.

#### VOORBEELD 4: ZELF FOTOGRAFEREN

—  
Instrumentele fotografie is dus fotografie die als middel wordt ingezet met educatie, socialisatie en emancipatie als primaire doelen. Zij wordt gebruikt bij zowel kinderen

als volwassenen. In deze paragraaf bespreek ik enkele actuele toepassingen om dit te verduidelijken.

Wendy Ewald (Ewald & Lightfoot 2001; Ewald 2002, 2006) ontwikkelde de methode *Literacy Through Photography* om mensen via fotografie geletterd te maken. Ze werkt vooral met kinderen die in primitieve omstandigheden leven en die geconfronteerd worden met uitsluiting en armoede. Ze geeft de jongeren foto-opdrachten die heel dicht bij hun leefwereld staan, zoals het maken van een zelfportret of een foto van hun familie of dorp. Doordat ze hun verhaal kunnen vertellen via de camera, krijgen ze het gevoel dat ook hun wereld de moeite waard is om bij stil te staan. Via het werken met fotografie leren ze via het maken van bijschriften uiteindelijk ook lezen en schrijven én wordt hun visuele geletterdheid bijgebracht. Naarmate ze vertrouwd raken met de camera, worden ze aangemoedigd om ook meer abstracte onderwerpen zoals dromen en gevoelens te verbeelden en erover te praten. Dat kan een stimulans voor hun zelfvertrouwen zijn:

*'For most children, especially those who seem to be without a secure place in their classrooms, learning photography can be helpful in building self-esteem and self-confidence.'* (Ewald & Lightfoot 2001, p. 135).

Rich Wiles (2007) leert jongeren in Palestijnse vluchtelingenkampen fotograferen. Hij begeleidt hen bij het visualiseren van hun dromen en nachtmerries, hun hoop op een wereld van vrijheid, gelijkheid en rechtvaardigheid. Via fotografie leren ze hun verleden kennen. In het project *Dreams of Home* interviewen ze hun grootouders over de oorlogsperiode waarbij deze uit hun huis en leefwereld verdreven werden. Onder begeleiding van internationale vrijwilligers zijn ze op fotoreportage gegaan naar de gebieden waar hun grootouders vandaan komen om zo hun geschiedenis te reconstrueren.

Projecten als van Ewald en Wiles zijn erop gericht om jongeren het gevoel te geven dat ze iets kunnen doen aan hun situatie en aldus hun gevoel van eigenwaarde te stimuleren. Dit soort fotografie beoogt veranderings-, emancipatie- en bewustwordingsprocessen op gang te brengen. De foto's zijn geen doel op zich, het wordingsproces is even belangrijk als het eindproduct. Het plezier, de inzet van de Palestijnse kinderen, de invulling van hun tijd, de reflectie over hun situatie dragen allemaal bij aan het totaalproces dat dit bijzondere medium kan bewerkstelligen:

*'Together we believed photography could play an important role alongside other forms of creative expression used in the center to address issues of marginalisation, empowerment and self-expression.'* (Wiles 2008, p. 2).

Achinto Bhadra fotografeert 126 meisjes die na mishandeling, ontvoering, verkrachting of slavernij in een opvangcentrum zijn opgenomen. Gedurende maanden hebben zij nagedacht over een fictief personage, een 'ander-ik', dat ze zouden willen zijn of worden en dat precies dat incarneert wat ze wensen uit te drukken of te behandelen. Hun pijn, woede, hoop en verwachtingen worden via dit alter ego geventileerd. De meisjes verwerken hun trauma door er samen met lotgenoten over te praten en door zichzelf in die andere gedaante te laten fotograferen:

*'Le temps d'un instant, chacune a pu prendre la mesure de sa propre force. Aujourd'hui, cette brève métamorphose demeure une source de confiance en soi pour les filles du centre de Sanlaap.'* (Bhadra, geciteerd in Lacroix 2008, p. 44).

Het resultaat zijn beelden waarin de meisjes hun pijn en woede in kracht en hoop omzetten. Ook hier weer blijkt dat het draait om het gehele proces:

*'Photography is just a medium. It was the process that gave them a new life.'* (Bhadra, geciteerd in The Guide Team, 2010).

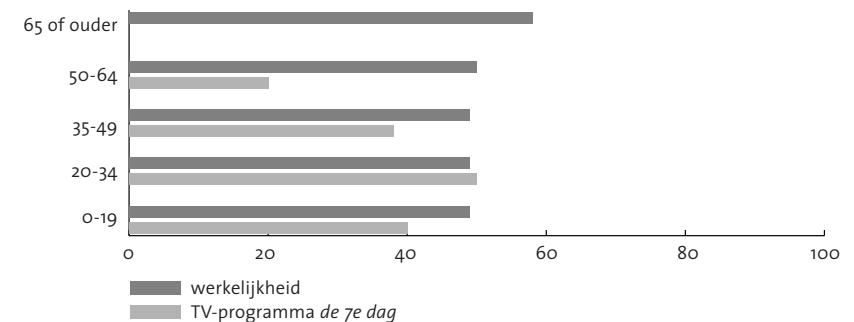
Zelf heb ik diverse fotoworkshops georganiseerd rondom 'identiteit en weerbaarheid' voor uiteenlopende doelgroepen als andersvaliden, kankerpatiënten, allochtone jongeren, vrouwen, pubers en ouders van verongelukte kinderen. Het per workshop kiezen voor een specifieke doelgroep laat meer verdieping toe. De participanten beleven hetzelfde en voelen zich veiliger en meer begrepen door de groep. Ze zijn lotgenoten. Telkens heb ik kunnen vaststellen dat de participanten er beter van worden en dat de workshop hen veel vertrouwen en voldoening geeft.

Hierna bespreek ik twee eigen fotoprojecten die ik telkens samen met een sociaal-culturele organisatie heb uitgevoerd, te weten een project met vrouwen van middelbare leeftijd en een project met kinderen met kanker. Beide projecten heb ik in het kader van mijn masterscriptie onderzocht.

## VROUWENPROJECT: HET ZELF(IN)BEELD, VROUW EN WEERBAARHEID

—  
Hoewel vrouwen boven de 45 jaar ruim vertegenwoordigd zijn in onze samenleving, komen ze slechts minimaal aan bod in de media, zoals uit figuur 1 blijkt:

FIGUUR 1\_AANWEZIGHEID VAN VROUWEN IN VLAANDEREN, VERGELEKEN MET HUN AANWEZIGHEID IN EEN AFLEVERING VAN DE 7E DAG



Ze worden als het ware onzichtbaar en dus maatschappelijk onbestaand. Veel vrouwen uit deze leeftijdsgroep hebben bovendien de neiging om zich op de achtergrond te plaatsen en zichzelf weg te cijferen ten voordele van het gezin en de (klein)kinderen. Dit alles kan resulteren in een tanend zelfvertrouwen. Voor deze doelgroep heb ik een workshop met fotosessie ontwikkeld.

Het Vermeylenfonds, een sociaal-culturele organisatie voor volwasseneneducatie, richtte een oproep met uitleg over mijn project tot de leden en sympathisanten van deze doelgroep. Daarnaast werd het project aangekondigd, inclusief een interview met mij, in het radioprogramma *Het Vrije Woord*. Geïnteresseerden die zich meldden, kregen een brief met meer uitleg.

Uiteindelijk hebben achttien vrouwen tussen 45 en 61 jaar deelgenomen aan de workshop en de fotosessie. Een week later heb ik alle deelnemers een open interview afgenomen en hen de door mij gemaakte foto van hen overhandigd.

Mijn onderzoek betreft de productieve en de receptief-reflectieve kunstzinnige vorming in dit vrouwenproject. Productief omdat de deelnemster zelf meehelpt haar portret te maken, receptief-reflectief, omdat de klemtoon ook ligt op haar intellec-

tuele en emotionele reacties. Mijn doelen waren zowel intrinsiek als instrumenteel.

De intrinsieke doelen waren:

- Kennis en inzicht over het medium fotografie in het algemeen en het (zelf)portret in het bijzonder
- Perceptueel en visueel vermogen: anders leren kijken naar foto's
- Productieve vaardigheden: zelfexpressie bij het zelf maken van het zelfportret

De instrumentele doelen waren:

- Persoonlijkheidsvorming:
  - Zich beter voelen en tevreden zijn met zichzelf door het proces van het maken van het zelfportret
  - Iets leren over zichzelf.
- Maatschappelijke vorming en sociale vaardigheden:
  - Gevoel van samenhang – collectiviteit;
  - Reflectie over waardepatronen van vrouwen tussen 45 en 61 jaar.
- Plezier
- Stimuleren van veranderingsprocessen .

Ik wilde zowel de creativiteit als de zelfreflectie activeren. De participanten werden gestimuleerd om letterlijk en figuurlijk hun zelfbeeld te her-tekenen (fotograferen) aan de hand van specifieke zelfportretten. Daartoe hanteerde ik een creatieve en participatieve methode. Het hele proces bestond uit vier fasen.

#### FASE 1: KENNIS OPDOEN

Tijdens deze inleidende fase staat receptie en reflectie centraal. Ik reikte de participanten kennis aan over het fotografisch portret en zelfportret. Daarvoor heb ik een presentatie gemaakt van honderd foto's om de participanten te laten zien dat een portret complex is. Het kan de visie, bekommernissen, dromen en fantasieën weer geven van de persoon die de camera hanteert en daardoor een zelfportret van de fotograaf worden. Maar een foto waarbij de fotograaf zichzelf als model gebruikt, is niet altijd een zelfportret.

Ik wilde de vrouwen laten ervaren dat de sterkste foto's niet de foto's zijn die wensen te behagen, maar juist de foto's met krachtige expressies en emoties. De bedoeling hiervan was hen te stimuleren om zelf karaktervolle portretten te maken. Ik maakte een koppeling naar het zelfportret in de schilderkunst om daarmee de specificiteit van het fotografisch medium te onderstrepen. We hebben besproken op welke manier, technisch en inhoudelijk, je een portret van jezelf kunt maken.

De participanten wisten dat ze later zelf een portret moesten maken en dit prikkelde

hun aandacht en interesse. Ze kregen inspiratie en zin om hun persoonlijk zelfportret te creëren.

#### FASE 2: HET MAKEN VAN HET PORTRET

Ik bouwde een eenvoudige mobiele studio op, met gordijnschermen die intimiteit en privacy verzekeren, en elementaire belichting, een flitslamp met softbox onmiddellijk links naast de camera op statief. Ik bepaalde de kadering, het standpunt en de belichtingen en luisterde naar het verhaal van 'het model'. Foto's zijn zowel door mij als het model (met draadontspanner) gemaakt. Iedere sessie duurde ongeveer een kwartier.

De portretten werden daarna op de cameradisplay bekeken en samen kozen we de foto om af te drukken. De keuze was niet eenvoudig. Moesten we een flatterend portret kiezen, met het risico de bestaande, gevestigde schoonheidsnormen te bevestigen? Of wilden we een portret dat de stilstand van de blik forceert, ietwat afwijkend van het veronderstelde verwachtingspatroon? Wilden we toegankelijke beelden of ons juist wagen aan een zijsprong? We kozen uiteindelijk foto's waarop het model niet clichématig glimlacht.

#### FASE 3: INFORMEEL SAMENZIJN

Terwijl ik met de ene deelneemster bezig was, bereidden de overigen zich voor op hun beurt. Vrouwen die dat wilden, konden zich laten opmaken. Er waren broodjes en drank en de sfeer was gezellig. De vrouwen praatten over hoe ze zich zouden laten portretteren, wat ze zouden aantrekken en hoe ze zich voelden.

#### FASE 4: CONFRONTATIE EN VERWERKING TIJDENS INTERVIEW

Een week na de fotosessie nam ik alle deelnemers een open, semigestructureerd interview af om te peilen in hoeverre de door mij beoogde doelen waren bereikt. Ik besprak met hen de verwachtingen, het verworven inzicht in fotografie, het perceptueel vermogen en visuele geletterdheid, de attitude jegens en interesse voor het medium fotografie, de productieve vaardigheden, de zelfexpressie, de invloed van de voorbereidende presentatie op het maken van hun zelfportret, het zelfvertrouwen en zelfbeeld, de gevoelens, de zichtbaarheid in de media van vrouwen van hun leeftijd, de sfeer en het ervaren plezier.

Uit de interviews blijkt dat alle vrouwen genoten hebben van het wordingsproces van hun foto en dat ze bijna allemaal met een zelfbewust en goed gevoel zijn weggegaan. Zoals een deelneemster zei:

*'Ik was supereuforisch, ja, ik ben echt heel gelukkig en tevreden thuisgekomen.'*  
(participant 7)

Ze hebben niet alleen veel geleerd over fotografie, een intrinsiek resultaat, maar hebben tevens intens nagedacht over hun zelfbeeld en hun positie binnen de samenleving, een instrumenteel resultaat. Door hun expliciete toestemming hun portret te publiceren en tentoon te stellen dragen ze bij aan hun zichtbaarheid in een maatschappij vol vooroordelen over en stereotyperingen van oudere vrouwen.

Sommigen vonden het wel wat confronterend. Maar ook dat kan voor loutering zorgen. Iemand was teleurgesteld in het beeld dat ze van zichzelf had gemaakt, maar kwam op basis daarvan tot het inzicht dat ze hulp nodig had. Uiteindelijk is de ervaring voor haar dus toch positief geweest.

De interviews bevestigen dat het werken met een specifieke doelgroep de betrokkenheid en de openheid van de participanten stimuleert:

*'Jongeren van vandaag zijn veel zelfzekerder. (...) Bij een gemixte groep zouden er vergelijkingen ontstaan (...) en dan die rimpels en de overgang en de grijze haren (...).'* (participant 2).

Met deze casestudie hebben we ons in het domein van de kunstagogiek begeven. We zijn immers bemiddelaars tussen een specifieke doelgroep en een kunstdiscipline, in dit geval fotografie, met de bedoeling individuele of maatschappelijke veranderingsprocessen te stimuleren.

Naast de esthetische en cognitieve functie maken we ook gebruik van de educatieve en de hedonistische functie van fotografie:

*"t Was een heerlijke sfeer waarbij de dames elkaar tips gaven en waarbij iedereen loskwam en zichzelf kon zijn.'* (participant 4)

*'Ik wou al die mensen omhelzen (...) ik had het gevoel dat we zo één waren, omdat we zo samen met een project bezig waren.'* (participant 12)

## KINDERPROJECT: PORTRET = ZELFPORTRET!?

—  
In samenwerking met de vzw Kinderkankerfonds heb ik drie projecten georganiseerd waarin fotografie een rol speelde. Alle jongeren tussen 14-21 jaar die in behandeling zijn of zijn geweest in de Universitaire Ziekenhuizen van Gent en Brussel werden uitgenodigd om een 'ado-weekend' mee te maken.

Deze weekends beogen contact en communicatie tussen lotgenoten te realiseren. Deze jongeren, in volle puberteit, praten moeilijk over hun problemen. De twee psychologen die deze weekends mogelijk maakten, hoopten dat het werken met beelden stimulerend zou werken om tot een echt groeps gesprek te komen.

De meeste jongeren hebben zichtbare dan wel psychische littekens van hun behandeling. De ziekte heeft bovendien hun normale sociale contacten op school en in het gewone verenigingsleven verstoord. Tussen lotgenoten voelen ze zich meer begrepen, omdat ze allen hetzelfde meegemaakt hebben of nog meemaken.

### OPZET

De aanpak en inhoud van deze workshop komt grotendeels overeen met deze van het vrouwenproject. Zelfreflectie, zelfbeeld en aanvaarding van zichzelf staan ook hier centraal. De jongeren wisten dat er eventueel een fototentoonstelling zou volgen en dat zij op die manier met de wereld zouden communiceren. Na afloop, terwijl de ouders hun kinderen kwamen ophalen, werden de geselecteerde foto's getoond en becommentarieerd.

De volgende vragen kwamen aan bod: Het ziekteverhaal verbindt jullie met elkaar, wat roept dit bij jou op? Kanker hebben of hebben gehad, welke woorden, beelden, gevoelens komen daarbij het eerst bij je op? Wat is je meest prangende herinnering? Wat springt onmiddellijk naar voren? De psychologen gaven voorbeelden om de jongeren aan te moedigen bij deze reflectie: misselijkheid, haarverlies, ritten heen en weer naar het ziekenhuis, angst, bezorgdheid voor de anderen, aandacht die je kreeg, niet meer mogen voetballen enzovoorts.

Daarna dachten de jongeren na over de manier waarop zij al die gevoelens en herinneringen zouden kunnen uitbeelden in een foto. Met welke lichaamsexpressie, welk attribuut, welke houding, welk kledingstuk? We benutten de volgende vragen om hun gedachten over hun zelfportret te stimuleren: Hoe zou je, hier en nu, een portret van jezelf willen maken? Wat wil je graag tonen? Zoals je er nu uitziet? Zoals je nu bent? Hoe zie je er nu op dit moment uit (een zelfportret is nooit af, het is een momentopname, iedere dag zie je er anders uit)? Wat typeert je, hier en nu? Wil je

een bepaald kenmerk extra accentueren (bijvoorbeeld je neus die je mooi vindt of een grote mond, omdat je die misschien figuurlijk hebt of net niet)? Of wil je graag een gevoel uitdrukken dat je in deze periode van je leven vaak hebt, zoals vreugde, of een beetje bedeesd, onzekerheid? Wil je een eigenschap van jezelf extra in de verf zetten of juist verdoezelen? Of wil je een portret over hoe je eruit zou willen zien of hoe je zou willen worden? Uitdagend bijvoorbeeld? Groter en sterker?

#### RESULTATEN

Heeft de fotoworkshop daadwerkelijk bijgedragen tot meer weerbaarheid en welbevinden van deze jongeren? Ik heb de deelnemers niet zelf kunnen interviewen, omdat de begeleidende psychologen dat deden. Ik heb wel beide psychologen uitvoerig bevraagd. Hun antwoorden zijn gebaseerd op zowel de eigen observatie als de verhalen van de participanten.

Alle participanten hebben een goed gevoel overgehouden aan deze fotoworkshops. Beide psychologen wijzen erop dat geen premeting en postmeting heeft plaatsgevonden met bijvoorbeeld vragenlijsten over het zelfbeeld, waardoor harde uitspraken niet mogelijk zijn.

Het proces zelf, zich op een positieve manier kwetsbaar kunnen tonen, was voor deze adolescenten alleszins een belangrijke overwinning. De psychologen konden bovendien na de fotoworkshop geen enkel negatief effect vaststellen:

*‘Ze waren tevreden, zeker met het resultaat maar ook met de manier van bezig zijn, dat was voor sommigen toch wel een grote overwinning.’ (Ann Morez).*

*‘Dat proces van jezelf overwinnen, iets tonen van jezelf, iets vertellen aan een ander op een andere manier dan met woorden (...) is zo krachtig.’ (Ann Morez).*

We kunnen concluderen dat het werken met foto's een krachtig middel biedt om op een andere manier te communiceren. De aanzet is speels, uitdagend en soms moeilijk, maar wordt als minder bedreigend ervaren dan het traditionele gesprek. Het werken met beelden brengt het gesprek opnieuw op gang. De verschillende interpretaties die beelden toelaten, geven een vrijheid die jongeren mogelijk als draaglijk licht ervaren in vergelijking met het vakjargon van therapeuten, opvoeders, geneesheren of ouders. Dit geldt zeker voor adolescenten die meestal een kritisch publiek zijn en bezig zijn hun eigen identiteit te vinden. De techniek met de draadontspanner waarbij zij zelf, alleen achter het scherm, het moment van de opname bepalen,

spreekt hen daardoor ook erg aan.

Zoals we ook bij de vrouwen zagen, durfden jongeren zich onder lotgenoten kwetsbaarder op te stellen en voelden zij zich meer begrepen:

*‘(...) bijna iedereen wou een positieve boodschap meegeven, zoals Pieter-Jan: niet opgeven, zelfs al ben je blind, je kan toch nog in een gewone school judo volgen (...) dus eigenlijk wilden ze wel allemaal een stuk van zichzelf tonen, maar ook een positief stuk.’ (An Bomans).*

*‘(...) die jongen die dat puzzelstuk had gemaakt, die had écht nagedacht over wie ben ik en welke zijn de belangrijkste puzzelstukjes in mijn leven, die moeten er echt ook opstaan.’ (An Bomans).*

#### CONCLUSIE

— Biedt fotografie de mogelijkheid om emancipatorische processen op gang te brengen en om bij te dragen aan het versterken van weerbaarheid en welbevinden?

Uit de besproken casestudies kunnen we afleiden dat fotografische beelden een effectief middel zijn om alternatieve communicatie te bewerkstelligen.

Door het unieke karakter van de fotografie, haar paradox, laagdrempeligheid en alomtegenwoordigheid is fotografie een krachtig medium. Zij kan ingezet worden voor andere doelen dan alleen de intrinsieke. Werken met en rond fotobeelden stimuleert reflectie en kan resulteren in nieuwe persoonlijke of maatschappelijke inzichten.

Maar zijn deze vaststellingen voldoende om algemeen geldende conclusies te trekken?

De resultaten uit mijn onderzoek extrapoleren naar andere groepen zou voorbarig zijn, ook al zijn resultaten van soortgelijke fotoprojecten met andere doelgroepen positief. Vlaamse vrouwen, Palestijnse jongeren, Indische meisjes, jongeren uit verschillende rurale gebieden, kankerpatiënten - allemaal hebben ze het werken met fotografie als positief ervaren.

Maar begrippen als ‘welbevinden’ en ‘weerbaarheid’ zijn subjectief en tijd- en plaatsgebonden. De effecten van kunsteducatie zijn moeilijk te meten. Vaak ontbreekt een voormeting als referentie. Empirische metingen zijn moeilijk uitvoerbaar, omdat doelgroep en context meestal verschillend zijn. Bovendien zou ook de duurzaamheid, het resultaat op lange termijn, onderzocht moeten worden om tot objectieve conclusies te komen.

Toch meen ik, dat ik met mijn onderzoek, andere, vernieuwende relaties van de fotografie met bestaande theorieën en praktijkvoorbeelden gelegd heb. Er zijn bovendien nieuwe denkbeelden aangereikt die een basis kunnen vormen voor verder wetenschappelijk onderzoek naar de rol van fotografie in emancipatorische processen, het stimuleren van weerbaarheid en welbevinden en de ethische dimensie hiervan. In die zin hebben de bevindingen een algemeen karakter en zijn ze bruikbaar voor meer doelgroepen en op uiteenlopende terreinen.

*Hilde Braet*

Hilde Braet (1957) is fotograaf, docent en ontwikkelt als zelfstandige fotoprojecten met het accent op 'identiteit'. In 2010 behaalde ze de master Cultuurwetenschappen aan de Vrije Universiteit van Brussel (VUB) met de scriptie *Aspecten van ethische fotografie: onderzoek naar de mogelijkheden van fotografie om een bijdrage te leveren aan emancipatorische processen, weerbaarheid en welbevinden*.

## LITERATUUR

—  
**Anderson, T. & Milbrandt, M.** (1998). Authentic instruction in art. Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24(1), 13-20.

**Barrett, T.** (2006). *Criticizing Photographs. An Introduction to Understanding Images*. New York: McGraw-Hill.

**Buikema, R.** (2007). De verbeelding als strijdtoneel: Sarah Baartman en de ethiek van Representatie. In R. Buikema & I. van der Tuin (Eds.), *Gender in media, kunst en cultuur* (pp. 78-108). Bussum: Coutinho.

**Ewald, W.** (2002). *The Best Part of Me. Children talk about their bodies in pictures and words*. New York/Boston: Little, Brown & Company.

**Ewald, W.** (2006). Dertig jaar samenwerken met kinderen. In M. van Hoorn (Ed.), *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het postmodernisme* (pp. 52-55). (Cultuur + Educatie 15). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Ewald, W. & Lightfoot, A.** (2001). *I wanna take me a picture. Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.

**Freire, P.** (1973). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In den Toren.

**Guide team** (2010). *Project Phoenix, in MID-DAY. Make work fun*. <http://www.midday.com/whatson/2010/mar/080310-Photographer-Achinto-Bhadra-Delhi-Women-and-Womanhood.htm>, geraadpleegd op 1 april 2010.

**Harland J.** (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel. In M. van Hoorn (Ed.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 12-54). (Cultuur + Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Lacroix, C. (Ed.)** (2008). *Les rencontres d'Arles Photographie 2008* [tentoonstellingscatalogus]. Arles: Actes Sud.

**Peters, J. M.** (1993). *Over Beeldcultuur: fotografie, film, televisie, video*. Amsterdam: Rodopi.

**Stuivenberg, R. & Goot, A. van der** (2006). Folkert Haanstra: 'Kunstdisciplines zijn leerbare symboltalen'. [http://www.dirkmonsma.nl/dirkmonsma/cms/cms\\_module/index.php?obj\\_id=450](http://www.dirkmonsma.nl/dirkmonsma/cms/cms_module/index.php?obj_id=450), geraadpleegd op 1 mei 2010.

**Wiles, R.** (2007). *Dreams of Home*. Bethlehem: Lajee Center.

**Wiles, R.** (2008). *Our Eyes. Photography with the children and New Generation of Lajee Center*. Bethlehem: Lajee Center.

**Wiles, R.** (2010). *Behind the Wall. Live, Love, and Struggle in Palestine*. Washington, DC: Potomac Books.



IS MET  
GRAS  
ECHT  
GROENER  
BIJ DE  
BUREN?

100 JAAR  
DIVERSITEIT  
IN NUTS, AM  
IN NUTS, AM  
IN NUTS, AM



## Groener gras? Danseducatie in Duitsland en Nederland vergeleken

De afstand tussen Arnhem en Essen is 108 kilometer, per trein duurt de reis niet langer dan van Arnhem naar Amsterdam. Toch spreken beide steden een andere taal als het gaat om danseducatie. Hoe zijn die verschillen te verklaren? Voor haar masterscriptie Kunsteducatie deed Julia Dieckmann vergelijkend onderzoek naar danseducatie op basisscholen in Nederland en Nordrhein-Westfalen. Ze beschrijft in dit artikel de huidige stand van zaken en probeert deze vanuit de historische ontwikkelingen te verklaren.

In Duitse ogen geldt Nederland als een voorloper in danseducatie. Duitsland loopt juist achter. Dat is het gangbare beeld, maar klopt dat ook met de werkelijke situatie? Zo is anno 2011 danseducatie niet geïntegreerd in het Nederlandse basisonderwijs. Sterker nog, de term dans komt niet voor in de huidige kerndoelen. Niet de afzonderlijke kunstvakken, maar cultuureducatie in brede zin staat centraal (Lefers 2008). In Duitsland daarentegen valt een trend te bespeuren om expliciet danseducatie te bevorderen in het basisonderwijs. In Duitsland lijkt dans de plek in het basisonderwijs te veroveren die hij in Nederland had, maar is kwijtgeraakt.

Voor mijn masterscriptie heb ik de ontwikkeling van danseducatie in Nederland en Duitsland nader onder de loep genomen en onderling vergeleken. Kunnen we in de geschiedenis redenen of oorzaken vinden voor de huidige verschillen tussen beide landen?

Omdat Duitsland federalistisch is georganiseerd, heb ik me voor dit land geconcentreerd op één voorbeeldprovincie, Nordrhein-Westfalen. Mijn informatie heb ik grotendeels verzameld via literatuuronderzoek, aangevuld met interviews met relevante informanten en eigen vragenlijsten onder basisscholen (Nordrhein-Westfalen) en de resultaten uit het onlangs uitgevoerde SKON-onderzoek voor talentontwikkeling (Nederland). Interviews en vragenlijsten bevestigden het beeld dat uit het literatuuronderzoek naar voren kwam. Voor het bestek van dit artikel beperk ik me tot de bevindingen uit het literatuuronderzoek.

In het hierna volgende beschrijf ik de historische ontwikkelingen van danseducatie vanaf 1900 in beide landen. Daarbij komt achtereenvolgens de ontwikkeling van professionele dans, de ontwikkeling van danseducatie en het recente onderwijs- en cultuureducatiebeleid vanuit de overheid aan bod. Daarna sta ik stil bij de huidige situatie en trek ik lijnen naar de toekomst.

### ONTWIKKELING VAN PROFESSIONELE DANS

– Het professionele danscircuit ontwikkelt zich in Nederland en Duitsland aanvankelijk op soortgelijke wijze. Door de Tweede Wereldoorlog gaat het in Duitsland uiteindelijk een andere richting uit.

#### DUISSLAND: VAN AUSDRUCKSTANZ NAAR KLASSIEK BALLET

Begin twintigste eeuw ontstond in Duitsland de moderne *Ausdruckstanz*: een danssoort waarbij de expressie, het uitdrukken van emoties, centraal staat en de directe aanleiding vormt voor de beweging. Invloedrijke dansers als Isadora Duncan, Mary Wigman en Rudolf von Laban leefden en werkten in Duitsland en benadrukten dans als expressie. Ze stonden ‘natuurlijk dansen’ voor.

Het opkomende nationaalsocialisme doorkruiste deze ontwikkelingen. Kunst en kunstenaars werden voortaan op hun *Deutschheit* gecontroleerd en door de *Reichskulturkammer* verboden als deze hieraan niet voldeed. De nazi's keurden *Ausdruckstanz* af, wegens de te grote nadruk op filosofie en intellectualiteit. Alleen volksdansen en grote bewegingskoren, die vooral thema's als eenheid, macht, liefde voor het vaderland en trouw tot in de dood uitbeeldden waren toegestaan.

Von Laban en Wigman gaven dergelijke grote bewegingskoren vorm en toonden zelfs hun loyaliteit met de nazi's. Toch moest Von Laban in 1938 naar Engeland vertrekken, omdat hij niet meer in de smaak viel bij nationaalsocialisten. De choreograaf en danspedagoog Kurt Jooss was hem in 1933 al voorgegaan, omdat hij vervolging van joodse dansers uit zijn groep vreesde. Wigman bleef in Duitsland waar zij voor de Olympische spelen van 1936 de choreografie *Totenklage* liet zien. Vlak daarna viel ze ook in ongenade bij de nationaalsocialisten. Zij bleef in Duitsland, maar haar grote successen behoorden tot het verleden.

In het naoorlogse Duitsland wilde men met *Ausdruckstanz* (inmiddels betiteld als *Seelenkatzerei*) noch volksdansen meer te maken hebben. Dit onder meer omdat belangrijke vertegenwoordigers van de moderne dans zich ofwel onvoldoende van deze

ideologie hadden gedistantieerd (Von Laban, Wigman en Palucca) dan wel waren gevlucht naar het buitenland (Jooss).

Er werd gekozen voor een terugkeer naar de formaliteit en afstandelijkheid van het klassieke ballet. De Duitse balletcultuur maakte vooral indruk met virtuoze techniek. Die nadruk op techniek en zakelijkheid kenmerkte de hele naoorlogse Duitse samenleving. Het Wirtschaftswunder, de snelle economische groei, was te danken aan de grote aandacht voor techniek en wetenschap. Cultuur verdween, anders dan in Nederland, naar de achtergrond. Wetenschappelijke oriëntatie werd op Duitse scholen belangrijk, andere vakken, zoals de kunstzinnige vakken, verdwenen naar de achtergrond (Vogel 2004). Terwijl in Nederland theater, dans, muziek en beeldende kunst meer en meer toegankelijk werden voor alle burgers, bleven die culturele activiteiten in Duitsland weggelegd voor de gegoede burgerij.

#### NEDERLAND: VAN AUSDRUCKSTANZ NAAR SCAPINO BALLET

In Nederland heersten begin twintigste eeuw gunstige omstandigheden voor hervormingen in de danscultuur. De Nederlandse Els Keezer en Corrie Hartong namen de op Von Laban gebaseerde ideeën over de Ausdruckstanz vanuit scholen in Zwitserland en Dresden mee naar Nederland waar zij deze verder ontwikkelden (Baroud, Gerner & Schnippers 1990).

Ook in het door de Duitsers bezette Nederland bepaalde de Kultuurkamer wat er wel en niet getoond mocht worden. Een groot verschil met hun Duitse collega's was echter dat de Nederlandse dansvertegenwoordigers zich van meet af aan distantieerden van het naziregime. Zo werden Hartong en Kit Winkel (leerling van Els Keezer) uit principe geen lid van de Kultuurkamer en concentreerden ze zich voortaan op het lesgeven.

De naoorlogse ontwikkelingen verliepen echter anders. Na het schrikbewind van de nazi's was men in Nederland ervan overtuigd dat door de nazi's verboden kunst en cultuur juist een belangrijk deel van het leven uitmaakten. Men wilde en kon voortbouwen op het dansexpressieve werk van Keezer, Winkel en Hartong. Er was veel interesse in het concept van de Ausdruckstanz. De naoorlogse Nederlandse balletcultuur combineerde ballettechniek en dansdramatische expressie.

Dat bleek een goede voedingsbodem voor danseducatie. Vlak na de oorlog vonden in 1945 de eerste kindervoorstellingen van het Rotterdamse Scapino Ballet plaats. Dit was een in heel Europa ongekend fenomeen en revolutionair voor de danseducatie. Wegens het enorme succes maakte Hans Snoek, oprichtster van het Scapino Ballet en

danspedagoge, de Scapino-figuur tot boegbeeld van de educatieve kindervoorstellingen van dit balletgezelschap.

#### KLIMAAT VOOR DANSEDUCTIE

— De ontwikkeling van danseducatie loopt parallel aan de ontwikkelingen in het professionele danscircuit. Het naziregime zorgde ervoor dat Duitsland op achterstand kwam.

#### DUITSLAND: BESMET IDEEAAL

Eind negentiende, begin twintigste eeuw ontstond in Duitsland de *Kunst-erziehungsbewegung*, die zich tegen de (puur) rationele benadering van de mens keerde en lichaam en geest als een geheel beschouwde. Deze beweging propageerde een esthetische opvoeding van het kind. Dans in het onderwijs werd zowel vanuit de lichamelijke opvoedkunde (ritmische gymnastiek) als de muziekpedagogiek bepleit. De kerk was een fel tegenstander van danseducatie, want dans zou de moraal ondermijnen. Pas toen in de jaren twintig de scheiding tussen kerk en staat een feit werd, kregen op dit vlak onderwijshervormingen een kans (Vogel 2004). Vanaf 1924 kwam muziek als eerste kunstvak op het rooster van Duitse basisscholen en vanaf 1927 kwam volksdans er als onderdeel bij. Dit was de eerste keer dat dans genoemd werd bij de richtlijnen voor het vak muziek, daarvoor werd het alleen bij het vak lichamelijke opvoedkunde vermeld. En in 1928 werd dans en spel een zelfstandig onderdeel in het leerplan, met aandacht voor dramatiseren en improviseren. De tijd leek rijp voor implementatie van dans in het Duitse basisonderwijs.

Net als in de professionele danscultuur werden deze ontwikkelingen doorkruist door het opkomend nationaalsocialisme. Vanaf 1933 moest danseducatie louter gericht zijn op *Deutschheit*, met als gevolg dat er op en buiten school alleen nog maar Duitse volksdansen, zoals de *Reigen*, gedanst mochten worden. Er was bovendien een seksgebonden scheiding tussen volksdans en ritmische gymnastiek: Duitse volksdans werd bij uitstek geschikt geacht voor meisjes en ritmische gymnastiek voor jongens. Beide seksen werden daarmee gestaald voor hun nationaalsocialistische toekomst en taakstelling.

Na de Tweede Wereldoorlog was danseducatie vanwege het ideologische ge- en vooral misbruik door het naziregime, besmet geraakt (Karina & Kant 1996). Pas in de jaren zeventig ondernamen enkele pedagogen in Duitsland pogingen om dans weer

een plek in het onderwijs te geven. Dat leidde tot opname van dans als zelfstandig onderdeel van sport in de leerplannen. Die combinatie van sportieve vakken en bewegingsonderwijs werd het 'open bewegingsconcept' genoemd, met in alle leerjaren van het basisonderwijs aandacht voor improvisatie, ritmisch bewegingsspel, zangspel en structurele dansen.

Maar dit succes is twijfelachtig. De Duitse dansacademies kenden namelijk geen opleidingen tot docent dans met een binnenschoolse lesbevoegdheid (Müller & Schneeweis 2006). Op Duitse basisscholen konden alleen de groepsleerkrachten dans onderwijzen, doch zij hadden in hun opleiding alleen binnen het vak sport geroken aan dans.

Het educatieve en het professionele danscircuit bleven in Duitsland, anders dan in Nederland, los van elkaar staan. Onderwijsvertegenwoordigers beschouwden dans vooral als middel voor de fysiek-motorische ontplooiing en ontwikkeling van het kind. Dans als kunstvorm had geen plaats in het schoolleerplan. Ook de in 1975 opgerichte Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik hield zich alleen bezig met buitenschoolse danscursussen en lobbyde niet voor binnenschoolse danseducatie.

Dans had zich met andere woorden wel een plek verworven in de schoolleerplannen, maar dit was vooral een papieren succes. In praktijk zette dit weinig zoden aan de dijk. Van een nieuw tijdperk voor binnenschoolse danseducatie was geen sprake. Er waren nog steeds de oude weerstanden en vooroordelen tegenover dans als opvoedkundig middel.

#### NEDERLAND: VRUCHTBARE BODEM

De Kunsterziehungsbeweging en de natuurlijke dans lieten ook hun invloed in Nederland gelden. Hartong, zelf opgeleid aan de school van Mary Wigman, richtte in 1931 in Rotterdam een dansvakopleiding op (deze Rotterdamse Dansschool werd in 1935 onderdeel van het Toonkunst Conservatorium). Ze beijverde zich ook voor danseducatie, net als haar collega Els Keezer, die in Amsterdam danslessen gaf aan de academie voor lichamelijke opvoeding en later, in 1939, een zelfstandige dansvakopleiding opzette. Kit Winkel, opgeleid door Keezer, probeerde in haar gymnastieklessen danselementen te integreren.

Ook in Nederland had het dansonderwijs te lijden onder de Duitse bezetting. Doch hier waren dans en danseducatie niet ideologisch belast. Integendeel, na de oorlog pakten dansvertegenwoordigers de draad weer op en beijverden zich om het erfgoed van de door de nazi's gedeporteerde en later vermoorde Keezer levend te houden. In die context werd net na de oorlog, nog in 1945, het Scapino Ballet opgericht dat

serieus werk maakte van kindervoorstellingen en danseducatie. Ook de Nederlandse Volksdansvereniging (NEVO) wilde vlak na de oorlog volksdansen voor kinderen toegankelijk maken en op scholen introduceren.

Terwijl in Duitsland dans en beweging na de oorlog helemaal uit de leerplannen verdwenen, werden de pogingen in Nederland om dans in het onderwijs een plek te geven juist steeds succesvoller. Winkel en Hartong kregen in de jaren vijftig van de Raad voor de Kunst de opdracht onderzoek te doen naar dans op school. Ze brachten een rapport uit met een onderwijsmethodiek voor dansexpressie en adviseerden dat dans een structurele plek in het onderwijs moest krijgen. Er kwam een bijscholingscursus dansexpressie voor onderwijzers en vanaf 1969 een vierjarige beroepsopleiding tot docent dansexpressie in Nederland. In de jaren zeventig werd dansexpressie een vast onderdeel van de opleidingen tot docent dans in Nederland (Bergman, Van Doorn & Van Meel 1989; Baroud et al. 1990; Loos 1994; Schneiders 1992).

Van diverse kanten werd gepleit voor binnenschoolse danseducatie en er ontstond een groeiend netwerk van instellingen, zoals de Nederlandse Beroepsvereniging van Beroepskunstenaars (NBDK), de Stichting Educatieve Dans, het Centraal Dansberaad (in 1985 vervangen door het Nederlands Instituut voor de Dans en het Landelijk Centrum voor Amateurdans, huidig Kunstfactor) en tal van educatieve dansgezelschappen zoals Studio LP en het al genoemde Scapino 10. De dansvoorstelling voor kinderen kreeg ook een plek: binnen de schoolmuren.

In 1985 werden de expressievakken spel en beweging in de wet op het primair onderwijs opgenomen. Ze worden ook in de kerndoelen van 1993 en de daarop volgende kerndoelen van 1998 genoemd. Daarmee leek de eerste stap, om dans als vak in het basisonderwijs te vestigen, bereikt. Echter, de term dans werd niet genoemd en de inhoudelijke beschrijving binnen de kerndoelen was summier. Van een zelfstandig vak dans was vooralsnog geen sprake. Dit is vooral te wijten aan onenigheid over invulling en lesbevoegdheden. In plaats van hun krachten te bundelen eisten vertegenwoordigers vanuit de dansacademies, de kindervolksdans en de pabo's ieder de invulling van het vak en lesbevoegdheid voor zich op.

#### KERNDOELEN EN RICHTLIJNEN

— In zowel Nederland als Duitsland is dans terug te vinden in de kerndoelen en richtlijnen voor het basisonderwijs. Anders dan muziek en beeldende vorming is dans

echter geen zelfstandig vak, maar valt het onder muziek (Duitsland) of kunstzinnige oriëntatie (Nederland) en lichamelijke opvoeding.

#### DUITSLAND: MUZIEK BELEVEN EN BEWEGING

De richtlijnen voor basisscholen in Nordrhein-Westfalen worden door het Ministerie voor Onderwijs vastgelegd. Dat maakte in 2003 de nieuwste richtlijnen bekend die vanaf 1 augustus 2008 gelden voor de vakken Duits, wiskunde, Engels, wereldoriëntatie, muziek, beeldende kunst, lichamelijke opvoeding, protestantse en katholieke religie. Dans komt terug bij de vakken muziek en lichamelijke opvoeding.

Bij muziek staat dans genoemd in de toelichting bij 'muziek vertalen', een van de vier leergebieden. Die vertaling is mogelijk door muziek te verbinden met 'stemgebruik, mimiek, gebaren, beweging, dans, scènes, beelden enzovoort' (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2008). Bevordering van creativiteit bij de leerlingen staat voorop. Aan het bewegen op muziek worden inhoudelijke, formele, emotionele en communicatieve aspecten toegevoegd. Deze worden echter niet verder toegelicht. Dans is vooral een middel om de doelen van het vak muziek te bereiken en is duidelijk ondergeschikt.

Bij lichamelijke opvoeding wordt dans wel als apart leergebied genoemd: 'Vormgeven, dansen, uitbeelden, gymnastiek/dans, bewegingskunsten' (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2008). Deze leergebieden zijn verplicht. Er wordt verwezen naar het plezier dat kinderen; zowel jongens als meisjes, hebben in dans, improvisatie en het creatief omgaan met bewegingsopdrachten. Ritme, beweging en muziek moeten voorwaarden scheppen om eigen expressie van ieder kind mogelijk te maken. Dans zou de onderlinge communicatie en samenwerking bevorderen, kinderen leren rekening met elkaar te houden en hun inlevingsvermogen helpen ontwikkelen. Het accent ligt op het ontdekken, exploreren en variëren van bewegingsmogelijkheden. Genoemde doelen zijn: ritme, muziek en beweging met elkaar verbinden, door beweging kunnen communiceren, dansen leren, dansen zelf ontwikkelen en kunnen presenteren. Voor het leergebied gymnastiek wordt het uitvoeren of zelf verzinnen van kunstjes met een object genoemd.

Aan het receptieve aspect van danseducatie wordt geen aandacht besteed, binnen muziek noch binnen lichamelijke opvoeding. Dit aspect zou in principe aan bod kunnen komen bij het vak wereldoriëntatie, waar de kunsten aan bod komen onder het kopje 'Tijd en Cultuur'. Daarbinnen leren leerlingen hun eigen levenssituatie te vergelijken met andere tijdperken en andere culturen. Dans wordt niet expliciet genoemd en zal alleen aan bod komen als het aansluit bij de voorkeur en interesses van de docent.

In de genoemde richtlijnen wordt dans als onderdeel van muziek en sport uitgebreid beschreven. Een vakdocent zou hier inhoudelijk invulling aan kunnen geven, maar voor een groepsleerkracht lijkt dat een hoge eis. Uit eerder onderzoek blijkt dat docenten zich niet in staat en niet goed genoeg opgeleid voelen om aan die eis te voldoen (Vogel 2004).

#### NEDERLAND: SPEL EN BEWEGING

De nieuwste editie kerndoelen uit 2006 (die met ingang van het schooljaar 2009/2010 volledig ingevoerd moesten zijn) betreft de leergebieden talen (Engels en Nederlands), rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Dans wordt vermeld bij de laatste twee leergebieden.

Het leergebied kunstzinnige oriëntatie wordt samengevat in de kerndoelen 54, 55 en 56:

- Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed

De globale beschrijving van de kerndoelen laat de school alle ruimte voor eigen invulling. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap beschrijft ze als 'streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten. Ze beschrijven het onderwijsaanbod op de basisschool in grote lijnen. De kerndoelen gaan over wat in elk geval aan de orde moet komen' (Rijksoverheid n.d.).

Ter ondersteuning voor scholen stelde de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) bij deze kerndoelen vier (niet verplichte) leerlijnen op voor beeldende vorming, muziek, taal en spel & beweging. Dus geen dans, maar beweging. Een verwarrende term, te meer daar basisscholen ook bewegingsonderwijs (lichamelijke opvoeding) als vak kennen.

In de toelichting komt dans wel aan bod. Zo schrijft SLO (n.d.) dat het er bij kerndoel 54 om gaat 'dat leerlingen de expressieve en communicatieve mogelijkheden verkennen van beweging (dans). In lessen dansexpressie verbeelden de kinderen ideeën en ervaringen, gevoelens en gebeurtenissen in eigen dans. In lessen dans uit verschillende culturen experimenteren zij op een speelse manier met bestaande speelliedjes en kindervolksdansen uit verschillende culturen. Al dansend leren ze de

uitdrukkingskracht van hun bewegingen vergroten door op zoek te gaan naar de verschillende bewegingsmogelijkheden van hun lichaam. De leerlijn volgt een concentrische opbouw. Dit houdt in dat de onderwerpen en danselementen die in een voorgaande bouw aan bod zijn gekomen terugkomen in de volgende bouw, maar dan op een hoger niveau (TULE). De SLO beschrijft vervolgens welke inhouden, thema's en danselementen in welke groepen aan bod kunnen komen. Dit is echter zoals gezegd een aanbeveling, alleen de kerndoelen zijn verplicht.

Door de globale formulering van de kerndoelen kunnen scholen het onderdeel dans op verschillende manieren invullen. De school bepaalt zelf of ze kiest voor een eenmalige dansactiviteit, een lessenreeks of een compleet jaarprogramma met een vast ingeroosterde wekelijkse les. Sterker nog, een school, die dans niet belangrijk vindt of vanwege religieuze of andere redenen als ongepast beschouwt, kan kiezen voor andere onderdelen binnen kunstzinnige oriëntatie en dans geheel omzeilen. Daarnaast is het de vraag of groepsleerkrachten wel in staat zijn een adequate invulling aan danseducatie te geven. Ze zijn, anders dan vakdocenten dans, zelf immers niet of nauwelijks geschoold in dans.

Uit de meting van Reijntjes (2009) naar de wijze waarop (speciale) basisscholen vormgeven aan het leerplanonderdeel dans komt een weinig hoopgevend beeld naar voren. Allereerst reageerden slechts 52 van de 8000 scholen op de enquête van de onderzoekster. Dertien daarvan hadden dans niet als vast onderdeel opgenomen. Een duidelijke visie op dansonderwijs ontbreekt vooralsnog: er zit weinig samenhang in het dansonderwijs en van doorgaande leerlijnen is geen sprake. De focus ligt vooral op actieve danseducatie, het bezoeken van voorstellingen of reflectie op dans komt nauwelijks aan bod. Het ontbreekt scholen aan tijd en ruimte voor training, ondersteuning en begeleiding van leraren. Ze moeten zonder echte kennis van zaken dansonderwijs verzorgen. Reijntjes constateert: 'Gebrek aan kennis en ervaring maakt de kans op een gevarieerd lesaanbod miniem. Bovendien is het inhoudelijke aanbod vaak afhankelijk van de persoonlijke inzet en interesse van de leraar die deze taak is toebedeeld.' (Reijntjes 2009, p. 30). Om deze knelpunten op te lossen zouden scholen nauwer moeten samenwerken met pabo's, dansvakopleidingen en culturele instellingen.

## RECENTE ONTWIKKELINGEN IN OVERHEIDSBELEID

– Dans komt, zij het niet als zelfstandig vak of leergebied, aan bod in zowel de Duitse richtlijnen als de Nederlandse kerndoelen. In deze paragraaf kijk ik naar recente beleidsontwikkelingen en in hoeverre die binnenschoolse danseducatie verder zouden kunnen stimuleren.

### DUITSLAND: MEER RUIMTE

Naar aanleiding van de dramatisch slechte score van Duitsland in 2000 bij PISA, het driejaarlijkse internationale onderzoek naar leerprestaties van 15-jarigen voor talen, wiskunde en natuurwetenschappen, ging de Duitse overheid meer nadruk leggen op de basisvakken en op cognitieve prestaties. Basisscholen kregen computers en vanaf leerjaar 3 werd Engels als vak ingevoerd. Die grote nadruk op cognitieve prestaties riep tegengeluiden op, zoals een pleidooi om ook oog te hebben voor creativiteit en andere manieren van leren.

In 2003 voerde Duitsland in 2003 de *Offener Ganztag* in. Tot dan kenden de meeste Duitse basisscholen alleen een verplicht ochtendprogramma, 's middags waren de kinderen vrij. De *Offener Ganztag* - waarbij het ochtendprogramma verplicht is en scholen desgewenst een middagprogramma kunnen aanbieden - biedt de mogelijkheid om de druk op het ochtendprogramma te verminderen, maar ook om andere vakken, zoals kunstvakken, aan te bieden. Onder meer de culturele instelling *Tanz in Schulen* greep deze kans aan om artistieke dans in het basisschoolcurriculum te bevorderen. Aanvankelijk bleven de inspanningen beperkt tot Nordrhein-Westfalen, maar inmiddels is het uitgebreid tot een landelijk initiatief. Het succes is onder meer te danken aan de zeer geslaagde documentaire film *Rhythm is it!* uit 2004, over het werk van choreograaf Royston Maldoom op scholen in Berlijnse achterstandswijken, die veel docenten voor dans wist te enthousiasmeren (Müller & Schneeweis 2010). Er ontstonden in Duitsland aan het begin van deze eeuw meer culturele instellingen die ervoor pleiten dans in het (basis)onderwijs een vaste plaats te geven, zoals *Mus-e* en *Tanz an Schulen*.

Ook de politiek deed een duit in het zakje met het *Tanzplan Deutschland*, dat extra geld, aandacht en belangstelling voor hedendaagse, professionele en educatieve dans betekent. Ook de initiatieven *Tanzland Nordrhein-Westfalen* en *NRW-Modelland für kulturelle Bildung* onderstrepen deze trend (Landesportal NRW, 2009). Dit laatste subsidieproject is bedoeld om de binnen- en buitenschoolse cultuureducatie te bevorderen. Met subsidie uit het Landesprogramma *Kultur und die Schule* hebben

enkele tientallen basisscholen in Nordrhein-Westfalen structurele dansprojecten opgezet. Nog nooit is er zoveel belangstelling vanuit verschillende circuits geweest voor dans en binnenschoolse danseducatie. Het land van de dichters en denkers komt langzamerhand letterlijk in beweging.

#### NEDERLAND: NAAR MINDER VRIJBLIJVENDHEID

Ook de Nederlandse overheid wil kunsteducatie in de basisschool stimuleren. Vanuit de *Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs* (OCW 2004) krijgt elke basisschool sinds 2004 jaarlijks per leerling €10,90 om te besteden aan culturele activiteiten. Aanvankelijk moesten scholen dit aanvragen, sinds 2008 krijgt elke school dat geld automatisch.

De regeling leidde tot meer samenwerking tussen culturele instellingen en scholen, waarbij de instellingen hun diensten aanbieden in de vorm van bemiddeling of een cultuureducatieve activiteit, zoals een voorstelling, workshop of lessenreeks (Lefers 2008). Steeds meer basisschoolleerkrachten laten zich bijscholen tot interne cultuurcoördinator. Ze leren hoe ze een cultuurbeleidsplan voor hun school kunnen opzetten. Bedoeling is dat ze zo cultuureducatie structureel verankeren in het schoolprogramma. De meeste scholen hebben geen geld om zelf vakdocenten in dienst te nemen en blijven voor vakinhoudelijke deskundigheid aangewezen op lokale en regionale culturele instellingen. Anders dan in Duitsland, waar men succesvol ijvert voor danseducatie in het onderwijs, staat in Nederland kunsteducatie in brede zin, en niet de afzonderlijke kunstvakken, centraal (Lefers 2008). Een lesje dans, beeldende kunst en een voorstelling dragen bij aan kennismaking met de kunsten. Verdieping en ontwikkeling vinden echter meestal niet plaats. Dit kan in de toekomst mogelijk veranderen. In juni 2011 zette staatssecretaris Halbe Zijlstra in zijn hoofdlijnenbrief *Meer dan kwaliteit* de uitgangspunten voor het toekomstig cultuurbeleid uiteen. Vanaf 2013 zal het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* van start gaan. Prioriteit ligt bij cultuureducatie in het basisonderwijs en de sleutelwoorden worden meer focus en meer kwaliteit. Op dit moment is cultuureducatie, aldus Zijlstra, nog te vrijblijvend: 'Er zijn te veel initiatieven die los van elkaar bestaan en waarbij sterk de nadruk ligt op een eerste kennismaking. Scholen en instellingen werken vaak met incidentele projecten die vooral op vernieuwing gericht zijn (...) is er te weinig aandacht voor inhoudelijke samenhang.' (Zijlstra 2011).

Cultuureducatie moet voorbij de eerste kennismaking komen. Scholen moeten werken aan duidelijke doelen en doorlopende leerlijnen voor cultuureducatie. Om dat te bewerkstelligen blijft in elk geval de voor cultuureducatie geormerkte 10,90 euro per basisschoolleerling gehandhaafd. Scholen mogen nog steeds zelf weten hoe ze dit geld besteden, maar moeten wel verantwoording afleggen over geleverde prestaties. Er moet een duidelijke koppeling met de kerndoelen komen en de Onderwijsinspectie krijgt richtlijnen om scholen te beoordelen op hun prestaties in cultuureducatie.

#### CONCLUSIES

–  
Uit de historische schets komt naar voren dat Duitsland en Nederland rond 1900 dezelfde veelbelovende start maakten. De tijd was rijp voor een nieuwe, meer expressieve en natuurlijke danscultuur van waaruit ook pleidooien voor danseducatie ontstonden.

Door het naziregime, dat dans en danseducatie inzette als propaganda-instrument, is deze ontwikkeling in Duitsland gestremd. Na de oorlog was danseducatie dusdanig besmet geraakt dat Duitsland een achterstand van ongeveer vijftig jaar heeft opgelopen. Die achterstand lijkt ze nu echter voortvarend in te willen halen. Daarbij zou ze goed gebruik kunnen maken van de Nederlandse ervaringen. Een zo'n les uit het buurland zou kunnen zijn om kennis en belangen te bundelen: dansacademies en pabo's zouden samen moeten optrekken in plaats van elkaar vliegen af te vangen. Nederland heeft een voorsprong op Duitsland kunnen opbouwen, Na de Tweede Wereldoorlog bleef het klimaat voor binnenschoolse danseducatie en dansexpressie gunstig. Men kon en wilde voortbouwen op vooroorlogse initiatieven. Een stimulans bleek de komst van opleidingen tot docent dans met binnenschoolse lesbevoegdheid.

Die mogelijkheid is er in Duitsland nog niet, maar komt er in de toekomst wel. Nu nog komen studenten van Duitse dansacademies naar Nederlandse collega-instituten om hun binnenschoolse lesbevoegdheid te halen. Straks kunnen Duitse en Nederlandse dansopleidingen mogelijk op andere manieren samenwerken. Daarmee kunnen ze profiteren van elkaars expertise en wie weet wordt het gras aan beide kanten dan wel even groen.

Julia Dieckmann

Julia Dieckmann studeerde in 2004 af als docent dans aan de (toenmalige) dansacademie in Arnhem. Sindsdien heeft ze als danseres en dansdocente meegewerkt aan verschillende projecten in het Ruhrgebied, met als meest recente project Ruhrgebiet-Kulturhauptstadt Europa 2010. Begin 2006 richtte ze met Judith Naber en Marlies Weeting het dansgezelschap Dansstorm Oost in Arnhem op, om mensen van alle leeftijden en achtergronden via danstheatervoorstellingen en workshops in aanraking te brengen met moderne dans. Sinds 2007 is ze docente aan een mbo dansopleiding. In 2009 rondde ze de masteropleiding Kunsteducatie in Zwolle af. Sindsdien publiceerde ze onder meer voor *Kunstzone*, Kunstfactor, de Boekmanstichting en *Danswetenschap in Nederland*.

## LITERATUUR

Baroud, R., Gerner, M. & Schnippers, N. (1990). *Dansexpressie-Geschiedenis en ontwikkeling van idealen*. Amsterdam: Nederlands Instituut voor de Dans.

Bergman, V., Doorn, F. van & Meel, J. van (1989). *De geschiedenis van dans in het basisonderwijs*. *Kunsten & Educatie*, 2(3), 33-41.

Karina, L. & Kant, M. (1996). *Tanz unterm Hakenkreuz. Eine Dokumentation*. Berlin: Henschel.

Lefers, T. (2008). *Cultuur gewogen: Het gewicht van de basis nr.2 – 2008. Derde meting: Stand van zaken Cultuureducatie in het primair onderwijs in Gelderland*. Arnhem: Edu-Art.

Loos, E. (1994). *Dansexpressie en haar werkvelden*. Baambrugge: NDBK, Stichting educatieve dans.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein Westfalen*. Frechen: Ritterbach Verlag.

Müller, L. & Schneeweis, K. (Eds.) (2006). *Tanz in Schulen- Stand und Perspektiven. Dokumentation der Bundesinitiative Tanz in Schulen*. München: Kieser.

Müller, L. & Schneeweis, K. (2010). Kooperationsfeld Schule und Tanz. Kultur trifft Schule. In J. Bischoff & B. Brandt (Eds.), *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur*. (Merseburger Medienpädagogische Schriften 6). Aachen: Shaker Verlag.

Reijntjes, M. (2009). *Dans in zicht : onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland. Meting 2009*. Amsterdam: Stichting Educatieve Dans.

Rijksoverheid (n.d.). *Wat zijn kerndoelen voor het basisonderwijs?* <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wat-zijn-kerndoelen-voor-het-basisonderwijs.html>, geraadpleegd februari 2009.

Schneiders, P. (1992). *Erfgoed van eeuwen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

SLO (n.d.). *TULE inhouden en activiteiten kunstzinnige oriëntatie*. <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-L54.html>, geraadpleegd februari 2009

Vogel, C. (2004). *Tanz in der Grundschule. Geschichte- Begründung- Konzepte*. Augsburg: Wißmer.

Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. [Brief van 10 juni 2011 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].





## Kindercultuur op het schoolplein

De speelplaats is vanouds de plaats waar spontane kinderkunst te beluisteren valt. Tijdens hun spel zingen kinderen bestaande of zelfbedachte liedjes. Zingen kinderen nog steeds? En heeft de aanwezigheid van verschillende culturen op een basisschool invloed op de liedjes die kinderen zingen? Dat heeft Jori Buchel voor haar master-scriptie muziekwetenschap uitgezocht. Ze observeerde en interviewde drie maanden lang leerlingen op twee schoolpleinen in Amsterdam. Ze hoorde zowel evergreens als modern repertoire.

Het schoolplein is een wereld waar volwassenen nauwelijks tot niets mee te maken hebben. Kinderen bedenken hier hun eigen spelregels en gebruiken. De aanwezige volwassenen, de juffen, meesters en overblijfouders, hebben weinig invloed op de spelletjes die er gespeeld worden. Soms helpen ze wel mee met het draaien van het touw bij het touwtjespringen. Maar ze zijn vooral aanwezig om ruzies te sussen en ongelukken te voorkomen, de kinderen bepalen wat er gespeeld wordt.

De speelplaats is met andere woorden een plek waar je spontane kindercultuur tegenkomt. Daarbij gaat het vooral om spelregels, spreuken, liedjes en versjes die kinderen van elkaar leren tijdens het spelen. Al zullen volwassenen wellicht bepaalde onderdelen uit hun eigen jeugd herkennen, het gaat om cultuuruitingen die nooit zijn opgenomen in 'officiële' bronnen (zoals het 'officiële' kinderliedrepertoire uit liedbundels). Het is een orale cultuur die kinderen aan elkaar overleveren. Een onderdeel daarvan zijn de liedjes en versjes die kinderen tijdens het spelen zingen en opzeggen. Dat is een ander repertoire dan de liedjes en versjes die kinderen in meer officiële situaties aanleren, zoals op school, in de kerk of in de muziekles. In deze officiële liedkunst speelt de schriftcultuur een belangrijke rol: er is meestal sprake van een dichter en een componist die de liedjes op (muziek)schrift hebben gezet.

Voor mijn masteronderzoek ben ik nagegaan of er nog steeds gezongen wordt op het schoolplein. En zo ja, welke liedjes dan? Welke invloed heeft de aanwezigheid van veel verschillende culturen op basisscholen op het repertoire? En wat is de rol van gender en leeftijd? Ik heb dat onderzocht via literatuuronderzoek en participerende

observatie op de schoolpleinen van twee Amsterdamse basisscholen. Dat leverde in totaal 170 geluidsopnames op van liedjes op deze schoolpleinen.

Alvorens nader in te gaan op de opzet en resultaten van dit onderzoek beschrijf ik eerst kort de oorsprong en functie van kinderliedjes en -versjes.

### OORSPRONG

Het Meertens Instituut, onderdeel van de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen, bewaart een aantal verzamelingen van kinderliederen en kinderrijmen. Deze verzen zijn in beginsel afkomstig uit mondelinge overlevering van ouder op kind of van kind op kind. Een oorspronkelijke schriftelijke notatie bestaat niet of is allang vergeten. De liederen werden soms wel achteraf in boekjes opgenomen, waardoor een bepaalde versie van zo'n lied gemeengoed werd. Door de mondelinge overlevering bestaan echter zoveel variaties dat het begrip 'oorspronkelijke versie' daar geen betekenis heeft (Grijp 2000).

Er bestaan dan ook door de tijden heen en van streek tot streek verschillende versies van liederen. Veel mensen zullen verbaasd reageren als ze horen dat in sommige delen van ons land niet 'Witte zwanen, zwarte zwanen', maar 'Groene zwanen, zwarte zwanen' wordt gezongen, of zelfs 'Kroene kranen, zwarte zwanen!' Kinderen zijn hier overigens streng in, ze zijn er doorgaans vast van overtuigd dat de versie die zij geleerd hebben de enige juiste is en leren die versie dan ook precies zo aan andere kinderen (Enzenberger 1969, p. 355).

De enige liedjes van voor 1800 die exclusief voor kinderen waren bedoeld zijn rijmende alfabetten, liedjes die bij spelletjes worden gebruikt en slaapliedjes (Opie & Opie 1977, p. 4). Veel van de liedjes die wij nu als kinderrijmen beschouwen, waren oorspronkelijk helemaal niet voor kinderen bedoeld. Het zijn 'survivals of an adult code of jovialty, and in their original wording were, by present standards, strikingly unsuitable for those of tender years' (Opie & Opie 1977, p. 3). De teksten zijn fragmenten van ballades en volksliedjes, restanten van oude gewoontes en rituelen en herinneringen aan straatartiesten en pantomimespelers. Andere zijn gebaseerd op spreuken of stammen af van drinkliederen uit de kroeg.

'Kortjakje' is een voorbeeld van een bekend Nederlands kinderliedje waarvan de tekst minder onschuldig is dan ze op het eerste gezicht lijkt. Boekenoogen (1893) ontmaskerde Kortjakje al als een 'sekreet-juffrouw' oftewel een toiletjuffrouw. In *Onze Rijmen* geeft hij een andere versie van het liedje, dat ooit het refrein was van een

achttiende-eeuws lied getiteld 'Een Nieuwe Lied van Kortjackje, Of 't leve en bedrijf van een Secrete Vrouw in dese Stad, die so gaere de Borrel had' (Boekenooogen 1893, p .6). Die versie benadrukt vooral het drankgebruik van Kortjakje:

*Altijd is Kortjakje ziek  
Midden in de week en Sondags niet.  
Dan gaet zij haer hert versterken,  
Midden in de week wil zy niet werken.  
Altijd is Kortjakje ziek  
Midden in de week en Sondags niet.*

Ook op de liedblaadjes van de Amsterdamse straatzanger Kleyn Jan, die rond 1700 leefde, zijn drie liedjes over Kortjakje te vinden (Kossmann 1941, p. 111). Het eerste lied, getiteld 'Nieuw lied van Ragel Valderappus, eersaeme en seer secreete Vrouw, zittende op 't Raedhuys van de Markus Brug' begint als volgt:

*Kortjakje seer hups en fijn  
Is de meeste tijd beschonken.  
Kortjakje mag geen brandewijn,  
Maar het moet jenever zijn.  
Altijd is Kortjakje ziek  
Midden in de week en Zondags niet,  
Dan gaat zij haar haert versterken  
Midden in de week wil zij niet werken  
Altijd is Kortjakje ziek  
Midden in de week en 's Zondags niet.*

Kortjakje gaat dus helemaal niet over een schoolziek meisje, maar over een vrouw die stevig dronk en de publieke secreten onder een van de bruggen in Amsterdam schoonhield.

De verzameling van het Meertens Instituut bevat zowel 'echte' kinderverzen (door kinderen zelf bedacht en doorgegeven) als baker- en kinderrijmen die ouders en opvoeders aan kinderen doorgeven zonder stil te staan bij de oorspronkelijke betekenis of herkomst ervan. In de volgende paragraaf gaan we nader in op de functie van spel- en speelliedjes voor jonge en oudere kinderen.

## FUNCTIE

—  
De verscheidenheid aan spelliedjes is zeer groot. Ze zijn er al voor de allerkleinste kinderen die nog niet eens zelf kunnen praten en worden steeds ingewikkelder naarmate de kinderen ouder worden.

### LIEDJES ZINGEN VOOR JONGE KINDEREN

De eerste spelliedjes waar een kind mee te maken krijgt zijn meestal de liedjes die de moeder of andere verzorger voor het kleine kind zingt. Volgens Sjoukje Troelstra-Bokma de Boer is het kinderlied in de eerste plaats nuttig: het helpt bij het in slaap brengen van het kindje, het samen pretmaken of het leren van iets (Troelstra-Bokma de Boer & Pollman 1936: inleiding). Haar boek met spelliedjes voor de allerkleinsten is ingedeeld naar de ontwikkeling van het jonge kind en bevat onder meer wiegeliedjes, liedjes voor bij het wassen en aankleden, en voor lichamenlijk contact. Een voorbeeld van dat laatste is:

*Daar komt een muisje aangelopen  
Dat is in kindje's halsje gekropen  
Kiele, kiele, kiele!*

(Troelstra-Bokma de Boer & Pollman 1936, p. 34)

Verder bevat haar bundel liedjes waarbij het kindje, zelfs al is het jonger dan een jaar, zelf bewegingen kan maken, zoals 'Klap eens in je handjes, blij, blij, blij!'; liedjes voor bij het leren lopen, dansrijmpjes, gesprekjes op rijm en liedjes waarbij het kindje paardje rijdt op de knieën van oudere kinderen, ouders of grootouders.

In liedjes voor jonge kinderen is de melodie belangrijker dan de tekst. Die tekst is vaak raadselachtig en meer gericht op klank dan op betekenis. Jonge kinderen zijn dan ook juist ontvankelijk voor melodie, ritme en klankkleur.

De volwassenen spreken de rijmpjes en liedjes vaak op een bepaalde manier uit. Volgens Steven Mithen is deze zogeheten Infant Directed Speech (IDS) een bewijs dat muziek in de ontwikkeling van een mens, en misschien ook in de evolutie van de mens, een belangrijkere rol speelt dan taal (Mithen 2006, p. 69). Het overdrijven van prosodie in IDS speelt een rol bij het aanleren van een taal. Als volwassenen een nieuw woord leren aan kinderen, benadrukken ze dit woord vaak door het op een uitzonderlijk hoge toonhoogte uit te spreken. Dit doen ze niet als ze een nieuw woord leren aan andere volwassenen. Prosodie helpt ook om kinderen de grammatica van een taal aan te leren. Het laten vallen van pauzes tussen zinnen of frases wordt vaak

overdreven. Daardoor leren kinderen de aparte zinnen en woorden uit de woordenstroom van volwassenen te onderscheiden (Mithen 2006, p. 70).

Dissanayake (2000) schrijft over IDS: 'I suggest that the enjoyment and capacity of producing musical notes are faculties of indispensable use in the daily habits of life of countless women, specifically mothers, and their infants, and that it is in the evolution of affiliative interactions between mothers and infants – not male competition or adult courtship - that we can discover the origins of the competencies and sensitivities that gave rise to human music.' (p. 389).

#### LIEDJES ZINGEN TIJDENS HET EIGEN SPEL

Hierboven zagen we dat ouders of verzorgers liedjes gebruiken om de band met hun jonge kind te verstevigen en om de dagelijkse rituelen te begeleiden. Als kinderen ouder worden gebruiken ze liedjes om hun eigen spel te begeleiden. Spel en lied horen bij elkaar en vormen één geheel. In de bundel *Hoy, een lied!* wordt in de inleiding een definitie gegeven van deze speelliedjes: 'Onder speelliederen verstaan we liederen die volgens bepaalde spelregels gespeeld dienen te worden. Hierdoor wordt niet alleen de beweging geoefend op de maat, het ritme en de structuur beleefd, maar worden ook allerlei sociale vaardigheden getraind (terwille van een goed samenspel moet ieder de regels goed kennen en kunnen toepassen). Er zijn verschillende soorten speelliederen, bijvoorbeeld: nabootsingsspelen, aftelspelen, kringspelen, springtouwliedjes, uitgaande van een opstelling in rijen, uitgaande van een opstelling in paren en uitgaande van een opstelling in een kring van paren.' (Zaat & Zaat 1984).

In mijn eigen onderzoek heb ik vooral klapspelletjes, aftelrijmpjes en springtouwliedjes onderzocht, omdat deze spelletjes het meest op het schoolplein voorkwamen. Bij klapspelletjes gaat het erom een bepaald patroon van klapbewegingen uit te voeren onder het zingen van een liedje. Vaak moeten er naast het klappen in de eigen en tegen elkaars handen, ook nog andere bewegingen worden uitgevoerd.

Springtouwliedjes worden vooral gezongen als een grote groep kinderen met een groot touw gaat touwtjespringen. Er bestaan allerlei spelletjes, waarbij altijd twee mensen het touw draaien en de anderen om de beurt 'inspringen'. De vaste regel is dat wie het touw aanraakt, op het touw springt of het touw op een andere manier tot stilstand brengt, af is.

Bij veel spelletjes, zoals tikkertje en verstoppertje, zijn er bepaalde hoofdrollen te vervullen, zoals de rol van de tikker. Om deze rollen op een eerlijke manier te verdelen bestaan er aftelrijmpjes. De bekendste is:

*lene miene mutte*  
*Tien pond grutten*  
*Tien pond kaas*  
*lene miene mutte*  
*Is de baas*

Bij dit rijmpje wijst degene die het zingt of opzegt op elke lettergreep naar iemand anders. Wie wordt aangewezen op het laatste woord van het rijmpje, is de 'baas'.

Volgens Opie & Opie (1969) vervullen kinderspelen een sociale functie: een kind verhuult zijn onzekerheden over de eigen plaats in de maatschappij door spelletjes te spelen waarin de relaties met zijn medespelers zijn vastgelegd in duidelijke regels. Het kind kan een afwachtende houding aannemen en een rol kiezen die hem bevalt. Het kan een goede speler zijn en hoeft niet na te denken over populariteit. In spelletjes kan het kind dingen doen die het normaal gesproken niet zou durven, bijvoorbeeld de baas zijn en commando's uitdelen of iemand zoenen die je gevangen hebt. Een kind kent tijdens een spel geen zorgen, behalve speelse zorgen zoals zich goed verstoppen of een tikker ontwijken.

De liedjes en rijmpjes stimuleren gezamenlijk spelen, ritmisch bewegen, zingen en gesprekken voeren en samen beleven van gevoelens. De melodie is over het algemeen vrij eenvoudig, het ritme speelt daarentegen, vooral bij klapspelletjes en springtouwliedjes, een belangrijke rol. Het ritme van de tekst waar op geklapt moet worden, het tempo van de klapbewegingen en de gebaren moeten allemaal kloppen om het spel te laten slagen. Bij touwtjespringen moet het ritme van het ronddraaiende touw gevolgd worden, het tempo van de liedtekst wordt daar aan verbonden en de kinderen moeten in het juiste tempo springen om niet 'af' te zijn. De onderlinge coördinatie van de bewegingen moet soepel verlopen. Kortom, de spelletjes vereisen een goede samenwerking, lichaamscoördinatie en sociale en muzikale vaardigheden.

#### OPZET EN ONDERZOEKSVRAGEN

–

In mijn masteronderzoek ben ik nagegaan of er nog steeds gezongen wordt op het schoolplein en zo ja welke liedjes dan? Een tweede hoofdvraag was of de aanwezigheid van verschillende culturen op een basisschool van invloed is op de liedjes die op

het schoolplein gezongen worden. Waar kinderen van verschillende culturen samen spelen, ontstaat ook het gezamenlijk delen van kindercultuur. De vraag is of kinderen daarbij ook spelletjes overnemen die afkomstig zijn uit andere taalgebieden.

Daarnaast ben ik nagegaan wat de rol van gender en leeftijd van kinderen is op hun liedjesrepertoire.

#### RESULTATEN UIT EERDER ONDERZOEK

Naar culturele uitwisseling is al eerder onderzoek gedaan door medewerkers van het Meertens Instituut. Marie van Dijk en Theo Meder hebben in 1999-2002 via veldwerk onderzocht of in de Utrechtse buurten Lombok en Transvaal sprake was van taal- en cultuurvermenging. Van Dijk is daarbij ook speelplaatsen opgegaan om kinderrijmen te verzamelen. In dit onderzoek ging het om de vraag of allochtone kinderen kennis hebben van traditionele Nederlandse kinderliedjes, en niet zozeer om de mogelijke culturele uitwisseling van liedjes. Een selectie van de verzamelde verhalen en liedjes wordt gepresenteerd in het boek *Doe open Zimzim* (Meder & van Dijk 2000). Allochtone kinderen in de wijk Lombok bleken goed bekend te zijn met traditionele Nederlandse kinderliedjes als 'Berend Botje', 'Zagen, zagen wiedewiedewagen' en 'Zakdoekje leggen'. Dat allochtone kinderen zich het traditionele Nederlandse repertoire eigen maken is interessant, maar de volgende vraag is of er ook in andere richting een overdracht van kindercultuur plaatsvindt. Leren autochtone Nederlandse kinderen ook liedjes in andere talen van hun allochtone klasgenoten? Naar dit onderwerp is in Nederland nog weinig onderzoek verricht. Marloes Antens schreef in 2001 een doctoraalscriptie voor haar studie communicatie- en informatiewetenschappen aan de (toenmalige) Katholieke Universiteit Brabant, waarin ze onder meer onderzocht of autochtone Nederlandse kinderen ook Turkse spelliedjes kenden. Dat was inderdaad het geval op basisscholen met relatief veel Turkse kinderen (Antens 2001).

#### OPZET EIGEN VELDONDERZOEK

Ik heb veldwerk gedaan op twee Amsterdamse basisscholen, oecumenische basisschool de Catamaran in de wijk Westerpark en Montessorischool Steigereiland. De Catamaran is een zogeheten 'zwarte school' en telt kinderen uit veel culturen. De school heeft een Zij Instroom Groep voor kinderen die net in Nederland zijn en nog niet goed Nederlands spreken. In totaal telt de school 131 kinderen.

Montessorischool Steigereiland is een overwegend 'witte school'. Ze is vrij nieuw en profileert zich als muziekschool. De leerlingen zijn afkomstig uit hoogopgeleide gezinnen met veel kunstenaars en muzikanten. Er zijn zo'n vijfhonderd leerlingen.

Gedurende drie maanden heb ik elke maandag- en woensdagochtend het speelgedrag van kinderen op beide schoolpleinen geobserveerd. Daarbij sprak ik leerkrachten, maar vooral kinderen. Ik vroeg hen of ze spelliedjes kenden en of ze die voor wilden doen. Dat resulteerde in totaal 176 geluidsopnames van liedjes. Bovendien heb ik enkele filmpjes gemaakt. Daarnaast liet ik leerlingen uit de groepen 4, 5, 6 en eventueel 7 en 8 vragenlijsten invullen. In totaal heb ik 98 vragenlijsten binnengekregen. Zoals al vermeld heb ik vooral klapspelletjes, aftelrijmpjes en springtouwliedjes onderzocht, omdat ik deze het meest tegenkwam op de schoolpleinen.

#### HET GEVONDEN REPERTOIRE

—  
Op basis van mijn veldonderzoek kan ik mijn eerste hoofdvraag bevestigend beantwoorden: er wordt nog steeds gezongen op Amsterdamse schoolpleinen. In totaal heb ik 27 verschillende klapiedjes, acht aftelrijmpjes en vijf springtouwliedjes kunnen verzamelen (plus nog 4 overige liedjes die ik hier verder buiten beschouwing laat).

Bepaalde thema's keren vaak terug in de spelliedjes. Erg populair is de liefde en alles wat daarbij hoort, zoals zoenen en geheimen. Ook gaan de liedjes relatief vaak over dieren.

#### KLAPLIEDJES

Het valt op dat de klapiedjes vaak een vrij moderne tekst hebben. In veel klapiedjes komen merknamen van frisdrank voor, zoals Pepsi Cola, Coca Cola, Sisi en Seven Up. Het volgende klapspel was erg populair op Montessorischool Steigereiland en is ook op YouTube terug te vinden (waar het wordt gezongen en geklapt door kinderen en pubers uit verschillende landen, bijvoorbeeld uit Italië, Frankrijk en Duitsland).

*Sisi my baby*

*I want two Seven Up*

*I want two Seven Up*

*I want two si for me*

Ook voor bij het elastieken zijn er rijmpjes met deze merknamen, zoals:

*Pepsi Cola  
Erin, eruit  
Erop eruit  
Draai!*

De betekenis van de rest van de tekst is duidelijk, die draait om de bewegingen die er gemaakt moeten worden bij het springen in het elastiek. Maar waarom deze frisdrankmerken zo vaak in de liedjes voorkomen is niet duidelijk.

Opvallend is ook dat in de teksten van klappiedjes vaak namen van bekende figuren zoals Charlie Chaplin, Michael Jackson, Willie Wortel en Mickey Mouse terug zijn te vinden. Een voorbeeld:

*Michael Jackson ging naar de disco  
Hij leerde meisjes dansen  
Twee Engelse en twee Franse  
De eerste was de chachacha  
De tweede was de hoelala  
De derde was de rok omhoog  
De vierde was de pijl en boog  
De vijfde dat verklap ik niet  
De zesde was de split!*

(Keanu en Lola, Montessorischool Steigereiland, Amsterdam 2010)

In dit liedje klappen kinderen volgens een vast patroon en moeten ze op bepaalde woorden een beweging uitvoeren. Zo wordt bij 'chachacha' met de heupen gedraaid en bij 'rok omhoog' de rok (denkbeeldig of echt) omhoog gegooid. Bij 'split' worden de benen een stukje uit elkaar gezet. Dan beginnen de meisjes weer opnieuw met zingen en klappen. Op het eind van het lied wordt de spreidstand van de benen steeds groter. Wie het eerst haar evenwicht verliest of haar benen niet wijder meer kan doen en omvalt, heeft verloren. Het spel kan met z'n tweeën worden gedaan, maar ook in een kring met meer kinderen tegelijk.

#### SPRINGTOUWLIEDJES

Bij veel springtouwliedjes moeten kinderen tijdens het springen bepaalde bewegingen maken, zoals bij het volgende liedje:

*Beertje beertje, draai je om  
Beertje beertje, tik de grond  
Beertje beertje, poets je tanden  
Beertje beertje, was je handen  
Beertje beertje, pak je rugzak  
Beertje beertje, ga naar school*

(Groep 5/6 basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

Twee kinderen of volwassen draaien een groot touw rond. Eén kind springt erin. De rest van de kinderen staat in een rij naast het touw te wachten op hun beurt. Iedereen kan meezingen met het liedje, maar vaak doen niet alle kinderen dat. De bewegingen die in de tekst worden genoemd, moet het springende kind uitbeelden. Bij de laatste regel moet het kind uit het touw springen en is de volgende in de rij aan de beurt.

Er zijn ook veel springtouwliedjes waarin wordt geteld of waarbij langs de letters van het alfabet wordt gegaan. Het volgende lied is daar een voorbeeld van:

*Zaterdagavond zat ik in de bus  
Toen kwam er een jongen  
Die gaf me een kus  
En die jongen heette  
A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O      (Omar!)*

*En die jongen heette Omar  
Wil je met hem trouwen  
Wil je van hem houden  
Ja, nee, misschien ok  
Ja, nee, misschien ok*

*Hoeveel baby's krijgen jullie?  
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10*

(Groep 5/6 basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

In het eerste couplet wordt net zolang langs de letters van het alfabet gesprongen tot de springer verkeerd springt. Het spel wordt dan even stilgelegd. De letter waarmee het springen stopt, wordt de beginletter van een jongensnaam (als een meisje springt), bedacht door de kinderen in de rij. Dit is eigenlijk geheim en moet zachtjes overlegd worden. Vervolgens gaat het spel verder en wordt er in het tweede couplet

bepaald of het stel gaat trouwen en hoeveel baby's ze krijgen.

#### AFTELRIJMPJES

Net als bij de andere spelliedjes zijn er van aftelrijmpjes veel varianten te vinden. *lene miene mutte* wordt vaak aangevuld met andere tekstregels, zoals deze:

*lene miene mutte  
Tien pond grutten  
Is de baas  
Maar jij mag de baas niet zijn  
Want jij bent nog veel te klein  
Kikker in de sloot  
Drop, drop, drop  
Jij bent eerlijk op  
Op de grote autoweg  
Jij hebt pech*

(Mila (7), Montessori Steigereiland, Amsterdam 2010)

Naast aftelrijmpjes waarbij naar de borst wordt gewezen, zijn er ook veel rijmpjes waarbij de kinderen hun voeten bij elkaar moeten zetten in een kring. Een kind wijst om de beurt de voeten van de kinderen aan op het ritme van het aftelrijmpje, op elke lettergreep de volgende voet. Zo'n rijmpje is:

*In de Chinese toren  
Mag je niet praten  
Heb jij een oom? (kind waarbij dit uitkomt geeft antwoord met gebaren)  
Plast die wel eens tegen een boom? (kind waarbij dit uitkomt antwoord met gebaren)  
Hoeveel liter drinkt hij per dag? (kind waarbij dit uitkomt antwoord met gebaren, in dit geval tien)  
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 weg*

(Rani (10), Nihmed (10) en Sarah (9), basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

Bij dit aftelrijmpje mogen de kinderen de antwoorden alleen maar geven zonder te praten. 'Ja' en 'nee' moeten dus met het hoofd geknikt of geschud worden en het aantal liters moeten ze met de vingers aangeven. Wie per ongeluk toch hardop antwoord geeft, is af. Degene bij wie de voet wordt aangewezen op 'weg', moet zijn voet terugtrekken en is ook af.

Er zijn ook kortere manieren om iemand aan te wijzen, zoals de spreuk 'let wiet waait weg' of een kort rijmpje als 'Drop, drop, drop, rot jij maar op'. Of iemand roept 'Hoedje van de koning!' Iedereen die mee wil doen, moet dan zo snel mogelijk zijn handen in de vorm van een driehoek op zijn hoofd zetten. Wie dit als laatste doet, moet 'hem zijn', bijvoorbeeld de tikker.

Een kenmerk van aftelrijmpjes is dat ze vaak een wat grove tekst hebben. Een voorbeeld is het volgende rijmpje:

*Proefkonijn, wie zal hem zijn?  
Lik de pik van Albert Heijn  
In de maneschijn  
  
Eén, twee, drie plof  
Spijker en niemand bof  
Eén, twee, drie plof  
Spijker en ik bof*

(Rani, (10) Nihmed (10) en Imane (9), basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

Soms is de tekst raadselachtig en vol nonsenswoorden:

*O monnie monnie ma  
Academe fisie fa  
Fisie fa fa fa  
Monnie ma ma ma  
In een huis, huis, huis  
Woont een muis, muis, muis  
En die muis die brak zijn pootje*

(Lola en Amelie, Montessorischool Steigereiland, Amsterdam 2010)

Zo'n nonsenstekst kan ontstaan door wijzigingen gedurende veelvuldige mondelinge overlevering. Er worden coupletten bij bedacht, onbekende plaats- of persoonsnamen worden vervangen door bekende en onbegrepen tekstdelen worden op basis van klankassociaties verbasterd. Als dit meermalen gebeurt, verdwijnt de logische samenhang van de oorspronkelijke tekst volkomen en ontstaat er een onsamenhangend nieuw lied met een nieuwe inhoud.

## INVLOED VAN ENGELS

Veel van de door mij op de twee Amsterdamse schoolpleinen verzamelde liedjes bevatten Engelse woorden of zijn volledig Engelstalig. Ook al spreken de meeste kinderen die taal zelf nog niet, ze horen deze via radio, tv en internet wel regelmatig. Dat ze zelf niet begrijpen wat ze zingen, maakt niet veel uit, voor hen zijn de melodie, de bewegingen, het ritme en de regels van het spel belangrijker dan de tekst die ze zingen. Een favoriet klapspel van Sarah (9) is bijvoorbeeld:

*Coca cola, coca cola*  
*Aluwali poesica, aluwali poesica*  
*Coca cola, coca cola*

*The boys get the netsjes*  
*They teach kaka*  
*The girls got the sexy legs*  
*You better wa ou*

*O hit me baby*  
*Hit me baby*  
*Turn around*  
*And fall down*

(Sarah (9) en Souhaila (10), basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

Sarah vertelde hierbij dat het lied half Nederlands en half Engels was. 'Coca Cola' is dan wellicht het Nederlandse gedeelte. Op internet staat een versie van dit liedje, gezongen door twee kinderen uit Wolverhampton, Engeland:

*Coca cola, coca cola.*  
*Alley alley pussy cat, alley alley pussy cat.*  
*The boys got the muscles, the teacher can't count*  
*The girls got the sexy legs, you better watch out.*  
*The boys go X X, the girls go 'Whooo'*

Dat verklaart de tekst van de eerste twee coupletten in Sarahs versie. Het ondersteunt ook de stelling dat de tekst voor de kinderen relatief onbelangrijk is, zolang de gebaren en het klappen maar goed beheerst worden.

Een in Engelstalige landen zeer populair klapspel kwam in vereenvoudigde vorm

terug op het schoolplein van Montessorischool Steigereiland, gezongen door Mara en Robijn uit groep 6,7,8:

*Down by the little bittle hanky panky*  
*A the hip hop skip skop hanky panky*  
*A the hip hop skip skop*

Van dit klapspel bestaan er ook in Engelstalige landen ontzettend veel verschillende versies. Op Youtube is bijvoorbeeld deze versie te vinden gezongen door twee jongens:

*Down by the banks of the hanky panky*  
*Where the bullfrogs jump from bank to banky*  
*With a hip hop soda pop*  
*And the little one goes kerplop*

De Amsterdamse versie heeft weinig inhoud en logica meer en berust vooral op klank. Bij andere liedjes ontstaat er een mengvorm met deels Engelse en deels Nederlandse tekst. Een voorbeeld daarvan is dit klapspel, dat zowel op Montessorischool Steigereiland als op basisschool de Catamaran werd gezongen:

*ABC One two three*  
*That's the way ahah ahah*  
*I like it ahah ahah*  
*That's the way ahah ahah*  
*I like it ahah ahah*  
*Tien voor de meiden*  
*Nul voor de jongens*  
*Draai je om*  
*Tik de grond*  
*Everybody sexykont*

Het eerste deel van het liedje lijkt zowel wat tekst als melodie betreft afkomstig van een discohut uit 1975, 'That's the way I like it' van KC & The Sunshine Band. Daarna volgt echter een Nederlands gedeelte dat niets met het voorgaande te maken lijkt te hebben.



Soms wordt de vervorming van de oorspronkelijk Engelstalige tekst nog verder doorgetrokken. Het klappatroon blijft ongeveer hetzelfde, maar de tekst is volledig gevormd naar het Nederlands:

*Dubbel dubbel oh oh  
Chickies zeggen flow flow  
Dames zeggen ey ey  
Mokros zeggen weyo*

(Nihmed (10), basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

Nihmed vertelde dat ze dit spelliedje zelf verzonnen had. Het klappatroon van dit spel komt echter bijna volledig overeen met een Engelstalig klapspel en ook de teksten lijken aan elkaar verwant te zijn:

*Double double this this  
Double double that that  
Double this, double that  
Double double this, that*

Hoe zo'n Nederlands spel ontstaat, is moeilijk te achterhalen. Mogelijk is Nihmed door mijn onderzoek op internet naar spelletjes gaan zoeken en ontdekte ze op Youtube het filmpje van 'Double double this this'. Ze was altijd erg enthousiast en probeerde steeds iets nieuws te laten zien als ik opnames maakte op school. Ze kwam halverwege het onderzoek met dit klapspel. Maar het zou natuurlijk ook kunnen dat ze het écht volledig zelf heeft bedacht of het van een iemand buiten school heeft geleerd.

## INTERCULTURELE OVERDRACHT

De invloed van andere culturen op de spelliedjes was het beste te onderscheiden op het schoolplein van de Catamaran. Daar was uitwisseling van spelliedjes in verschillende talen. Camilla, een meisje dat vanuit de Dominicaanse Republiek naar Nederland is gekomen, had op verzoek van haar vriendinnen hen een aantal Spaanse spelliedjes geleerd. Zij leerde hen minstens vier Spaanse klapspelletjes en één lied waarbij paren van twee kinderen een reeks dansbewegingen uitvoeren. De meiden die deze spellen kenden, zaten allemaal in groep 7/8. Het spellied met dansbewegingen was echter ook bekend bij de meisjes van groep 5/6, die het ook voordeden.

*A doe doe detsie A doe doe detsie  
A detsie detsie do A detsie detsie do  
A si senjorita A si senjorita  
A rita rita ro A detsie detsie do  
Hé Hé*

(Camilla, groep 8, Nihmed, groep 6, basisschool de Catamaran, Amsterdam 2010)

Dit bewegingsspel was dus verder overgeleverd dan de klapspelletjes en werd ook door de jongere kinderen gespeeld. Het speelt daarbij vermoedelijk een rol dat de tekst relatief simpel is en ook door de kinderen die geen Spaans spreken gezongen kan worden. De tekst van Camilla's klapspelletjes was een stuk ingewikkelder en werd bij het spelen alleen gezongen door Camilla en Mariëlli, een meisje dat ook Spaans sprak.

In de vragenlijst meldde Wesley (groep 5) dat hij het klapspel 'El Gallo' (de haan) kende. Dat is een van de Spaanse klaspellen die Camilla ook deed. Wesley heeft ook een Spaanstalige achtergrond en was wellicht daardoor aangetrokken door het spel. Op de vraag of hij zelf wel eens klaspellen speelde op het schoolplein antwoordde hij echter ontkennend.

Na wat langer doorvragen bij de meiden van groep 5/6, wisten Imane en Nihmed een Marokkaans klapspel dat opgenomen kon worden. Ook zongen ze een Marokkaans verjaardagsliedje, op de melodie van 'Happy Birthday'. Het Marokkaanse klapspel (als het al een klapspel was, misschien was het een gewoon liedje waarbij ze ter plekke een standaard klappatroon gebruikten) heb ik verder niet waargenomen op het schoolplein. Ook noemden de meiden het niet in hun vragenlijst. Het lijkt erop dat dit lied niet populair was bij de meisjes en ook niet bekend was bij hun klasgenootjes. Sarah (9) deed een Frans aftelrijmpje voor. Het was een rijmpje waarbij afgeteld werd op de voeten:

*Quelle numero toi tu veux?  
Dix  
Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix*

Iemand begint met de voeten aantikken op de lettergrepen van de eerste regel. Degene bij wie het laatste woord ('veux') eindigt, noemt een getal. Dan telt de aanwijzer langs de voeten tot het genoemde getal bereikt is. Dat kind moet zijn voet wegtrekken.

De andere meisjes kenden dit rijmpje niet. Ze konden het niet verstaan en Sarah gaf dan ook zelf antwoord na de eerste regel, toen ze merkte dat de meiden niet reageerden op haar vraag.

Het lijkt erop dat de mogelijkheid van interculturele overdracht bij klappiedjes groter is dan bij de andere soorten spelliedjes. Een reden daarvoor zou kunnen zijn dat bij de klappiedjes de tekst minder belangrijk is. Het is niet zo erg als kinderen de tekst niet juist uitspreken, zolang ze het klappatroon maar goed kunnen uitvoeren. Bij aftelrijmpjes, kringspelletjes en springtouwliedjes is de juiste tekst belangrijker. Bovendien kennen die spelen vaak een vraag- en antwoordstructuur, die niet werkt als iemand de vragen niet begrijpt.

## GENDER

– Een van mijn deelvragen was of gender – sociaal-culturele verschillen tussen jongens en meisjes – van invloed was op de liedjes die kinderen zingen op het schoolplein. Tijdens mijn observaties kon ik constateren dat dat inderdaad het geval is. De meeste spelliedjes worden uitgevoerd door meisjes, iets wat ook in eerder onderzoek al naar voren is gekomen (bijvoorbeeld Antens 2001 en Eiselin 1996).

Jongens kiezen er eerder voor om bijvoorbeeld te voetballen, te klimmen of tikkertje te spelen. Op de twee scholen waar ik onderzoek deed, stonden vooral de klapspelletjes echt als een meidenspel bekend, de meeste jongens (her)kenden wel liedjes als ik ernaar vroeg, maar konden ze zonder de hulp van meiden niet goed uitvoeren. Een uitzondering was het klapspel 'Onna kadonna katreska', dat de meeste jongens op de Catamaran ook kenden. Omwille van de filmopnames in mijn onderzoek wilden de jongens uit groep 5/6 van de Catamaran het ook mee voordoen. Maar normaal gesproken speelden alleen de meiden het tijdens mijn observaties op het schoolplein. De jongens waren voornamelijk geïnteresseerd in mijn opnameapparaatje en probeerden ook wel eens om de klaspelen van de meisjes in de soep te laten lopen door bijvoorbeeld onder de benen van de meiden door te kruipen.

Ook bij het touwtjespringen doen er meestal meer meisjes dan jongens mee. Maar de jongens willen ook best wel eens mee doen. Misschien wel omdat ze weten dat boksers ook touwtjespringen en je er een goede conditie van krijgt. Het is in ieder geval een stuk stoerder dan de klapspelletjes. Het springen gaat de jongens net zo goed af als de meiden, maar het zingen van het liedje vergeten ze wel eens of laten ze expres achterwege. De meisjes lieten het touw vaak extra hard draaien, om de

jongens uit te dagen en in de hoop dat ze snel af zouden zijn.

Jongens doen wel aftelrijmpjes, al heb ik dat tijdens dit onderzoek niet waargenomen. Naderhand heb ik dit op drie andere schoolpleinen wel regelmatig zien gebeuren.

## LEEFTIJD

– In mijn onderzoek heb ik ook gekeken naar de rol van leeftijd op de liedjes die kinderen zingen.

Kleuters leren op de basisschool (vaak in de gymles) vaak al een paar kring- of rijspelletjes, zoals 'Zakdoekje leggen', 'Schipper mag ik overvaren' en 'Jan Huigen in de ton'. Aftelrijmpjes kennen ze ongeveer vanaf groep 3, waarna ze hun repertoire steeds verder uitbreiden. Sommige kinderen beginnen dan ook al de eerste klapspelletjes te spelen, waarbij ze op het schoolplein de grotere kinderen goed observeren. Ook kunnen ze de spelletjes buiten school van oudere kinderen leren.

De klapspelletjes zijn bij kinderen uit groep 4, 5 en 6 het meest populair. Kinderen uit groep 7 en 8 doen ze ook nog wel, vooral de spellen met wat ingewikkeldere klappatronen. Voor touwtjespringen geldt hetzelfde.

De rol van volwassenen bij het overdragen van de liedjes is nog merkbaar bij de kring- en rijspelletjes, maar is bij de klapspelletjes en springtouwliedjes zo goed als verwaarloosbaar. Het zijn vooral de kinderen die de spelliedjes aan elkaar leren. Het is een uiting van kindercultuur die kinderen al generaties lang in stand houden, met eigen regels en gebruiken. De volwassenen op het schoolplein, de juffen, meesters en overblijfouders, hebben weinig invloed op de spelletjes die er gespeeld worden. Soms helpen ze wel mee met het draaien van het touw bij het touwtjespringen. Maar ze zijn vooral aanwezig om ruzies te sussen en ongelukken te voorkomen, de kinderen bepalen wat er gespeeld en gezongen wordt.

## TOT SLOT

– De hoofdvragen van dit onderzoek waren: zingen de kinderen nog op de speelplaatsen in Amsterdam anno 2010? En heeft de aanwezigheid van veel verschillende culturen op een basisschool invloed op de liedjes die er op de speelplaatsen gezongen worden?

Het antwoord op de eerste vraag luidt bevestigend. Er wordt nog volop gezongen op de speelplaatsen in Amsterdam, voornamelijk door meisjes van 7 tot en met 10

jaar. Wat betreft de tweede vraag: op basisschool de Catamaran was enige invloed te merken van liedjes uit andere culturen. Die invloed kwam naar voren in vier Spaanse klapspeel en een bewegingsspel, allemaal overgeleverd door een meisje uit de Dominicaanse Republiek. Om echte conclusies te trekken over de invloed van diversiteit op kindercultuur is echter meer onderzoek nodig. Maar zonder meer kan worden vastgesteld dat het spel op de Amsterdamse schoolpleinen nog springlevend is.

Jori Buchel

Jori Buchel (1987) behaalde in 2010 de master Muziekwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam met de scriptie 'Kindercultuur in Amsterdam'. Een onderzoek naar interculturele uitwisseling, geschiedenis en overlevering van klapspeel, aftelrijmpjes en springtouwliedjes op twee schoolpleinen in de hoofdstad van Nederland. Momenteel studeert ze aan de pabo van Hogeschool Domstad. Als musicologe is ze daarnaast betrokken bij het Orion-programma van het Wetenschapsknooppunt van de UvA en de Universitaire Pabo van Amsterdam.

## LITERATUUR

Antens, M. (2001). *De speelplaats als vrijplaats*. Doctoraalscriptie Communicatie- en Informatiewetenschappen, Katholieke Universiteit Brabant.

Boekenoogen, J. (1893). *Onze Rijmen*. Leiden: A.W. Sijthoff.

Dissanayake, E. (2000). *Antecedents of the Temporal Arts in Early Mother-Infant Interaction*. In N. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389-410). Cambridge, London: The MIT Press.

Eiselin, J. (1996). *Iene miene mutte. Over knikkeren, bokspringen en andere straatspelletjes*. Amsterdam: Prometheus.

Enzenberger, H. (1969). *Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Grijp, L. (2000). *Van Boekenoogen tot frater Remigius. Kinderliedverzamelingen in het Meertens Instituut*. In A. de Vries, H. van Lierop-Debrauwer & P. Mooren (Eds.), *Poëzie is kinderspel. Poëzie onder en boven de 18* (pp. 86-98). Tilburg: Tilburg University Press.

Kossmann, F.H.H. (1941). *De Nederlandsche straatzanger; en zijn liederen in vroeger eeuwen*. Amsterdam: P.N. Van Kampen en Zoon.

Meder, T. & Dijk, M. van (2000). *Doe open zimzim*. Amsterdam: Stichting beheer IISG.

Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals*. Cambridge: Harvard University Press.

Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford: Oxford University Press.

Opie, I. & Opie, P. (1977). *The Oxford Dictionary of Nursery rhymes*. Oxford: Oxford University Press.

Troelstra-Bokma de Boer, S. & Pollman, J. (1936). *Het spel van moeder en kind. Oude kinderrijmen voor jonge ouders*. Heemstede: Uitgeverij De Toorts N.V.

Zaat, T. & Zaat, N. (1984). *Hoy, een lied*. Baarn: Bosch & Keuning nv.



## Voorleeskriebels of het verhaal van de voorlezer die zelf liever (niet) ging lezen

Op haar school zette Annick De Vylder het leesbevorderingsprogramma *Voorleeskriebels* op. Daarbij lezen 12-jarigen prentenboeken voor aan kleuters. Stimuleert dit voorlezen om zelf ook meer te lezen? Om die vraag te beantwoorden onderzocht De Vylder voor haar master Opleidings- en onderwijswetenschappen de effecten van het project. In dit artikel doet ze verslag van haar bevindingen.

Dit verhaal begint in de herfst van 2002. Ik was toen leerkracht in het zesde leerjaar (groep 8) van een Vlaamse basisschool. Mijn leerlingen wilden graag voorlezen uit prentenboeken aan de kleuters van onze school. We dachten na over hoe we dit zouden aanpakken, maakten concrete afspraken en verzamelden een stapel prentenboeken.

Elke leerling uit mijn klas ging voorlezen aan twee kleuters. Het was bijzonder boeiend om te zien hoe ernstig de leerlingen dit opnamen en hoe zij hierbij ongekende vaardigheden en talenten toonden. Ze genoten! We beslisten om het voorlezen regelmatig te herhalen. Dit initiatief kreeg onder de naam *Voorleeskriebels* een vaste plek in het leesbeleid van de school.

In de herfst van 2008 kreeg dit verhaal een staartje. Tijdens mijn masterstudie Opleidings- en onderwijswetenschappen greep ik de kans om de effecten van dit voorleesprogramma te onderzoeken. Gaandeweg was namelijk de vraag gegroeid of ons voorleesprogramma ook nuttig en motiverend was voor onze twaalfjarigen. Anders gezegd, we wilden weten of een voorleesproject zoals *Voorleeskriebels* de voorlezers ertoe kan brengen zelf ook met meer plezier te gaan lezen en boeken positiever te gaan bekijken, dus of het hen een (meer) positieve leesattitude bezorgde. Dit heb ik onderzocht in mijn afstudeerscriptie.

Hieronder sta ik eerst stil bij eerder onderzoek naar het belang van lezen en naar onze leescultuur. Daarbij licht ik ook de begrippen leesattitude en leesplezier toe en ga ik nader in op de leerlingkenmerken die dit leesplezier beïnvloeden. Vervolgens

beschrijf ik de opzet van mijn onderzoek en ga ik uitgebreid in op de (verrassende) resultaten. In een apart kader geef ik bovendien tips voor wie op school aan de slag wil gaan met *Voorleeskriebels*.

### INZICHTEN UIT EERDER ONDERZOEK

#### HET BELANG VAN LEZEN

Lezen speelt een belangrijke rol in de taal- en intellectuele ontwikkeling van kinderen en adolescenten. Het heeft een sterke impact op de uitbreiding van hun actieve woordenschat (Nippold, Duthie & Larsen 2005) en intelligentie (Mol 2010). Kinderen die graag en veel boeken lezen doen het dan ook beter op school. Schoolprestaties worden sterker bepaald door de liefde voor lezen dan door de sociale afkomst van een kind (OECD 2002 in Clark & Rumbold 2006).

Kinderen en jongeren die veel lezen, belanden hoger op de maatschappelijke ladder (Mol 2010). Ook recent Brits onderzoek toont aan dat tieners die buiten schooltijd veel boeken lezen, later succesvoller zijn: ze hebben meer kans om te slagen in universitaire studies en op een leidinggevende baan nadien (Taylor 2011).

Ten slotte nemen mensen die zijn opgegroeid met veel aandacht voor lezen, later vaker deel aan culturele activiteiten (Nicolaas 2005). Daarnaast zeggen tieners in onderzoek dat lezen bijdraagt aan de ontwikkeling van hun fantasie en inlevingsvermogen (Howard 2011).

Lezen, zo blijkt uit onderzoek, is belangrijk en niet voor niets investeren overheden in leesbevordering, zoals het Nederlandse programma *Kunst van Lezen*. Kinderen moeten 'de kans krijgen meer leeskilometers te maken, het lezen moet gestimuleerd worden en dit moet zowel op school als thuis gebeuren' (Netten & Verhoeven 2007, p. 36).

#### DE VERANDERENDE LEESCULTUUR

Het lezen van boeken wordt echter steeds minder vanzelfsprekend (Hall & Coles 1999; McKenna, Ellsworth & Kear 1995). Vlaamse en Nederlandse kinderen en jongeren gaan niet alleen minder lezen met het ouder worden (Ghesquière 1993; Otter, Schoonen & De Gloppe 1997), maar het lezen van boeken in de vrije tijd neemt de laatste decennia ook af. Leerlingen lenen aan het einde van de basisschool steeds minder boeken (Ghesquière 1993).

Onze beeldbuis kinderen zijn niet alleen minder, maar ook anders gaan lezen: meer non-fictie, minder fictie; meer elektronische en minder papieren media (Bonset &

Hoogeveen 2008). De resultaten van PISA 2009 – het driejaarlijkse internationale onderzoek naar leerprestaties van 15-jarigen - tonen aan dat deze andere manier van lezen niet altijd nadelig hoeft te zijn. De jongeren die het meest online lezen halen betere scores voor begrijpend lezen dan de jongeren die het minst online lezen. De beste resultaten halen echter jongeren die gevarieerd lezen: fictie en non-fictie, papieren en elektronische media. Het is dus geen kwestie van het ene of het andere, maar van het vinden van een mooie balans (Duke 2000). Het lezen van boeken blijft dus belangrijk.

#### LEESATTITUDE EN LEESPLEZIER

Omdat leesattitude en leesplezier belangrijke begrippen voor mijn onderzoek zijn, zal ik ze hier toelichten en een aantal kenmerken ervan schetsen.

De *leesattitude* (ook leeshouding) is de aangeleerde neiging om leessituaties en leesmateriaal positief of negatief te waarderen (Aarnoutse & Boland 1987 in Aarnoutse 1993). Ze is gebaseerd op eigen en andermans leeservaringen en geeft richting aan het leesgedrag (Stalpers 2005).

De Britse onderwijsinspectie stelde vast dat de meeste leerlingen in de basisschool een positieve leesattitude hebben (Ofsted 2004). Ze vinden lezen leuk en belangrijk (Clark, Torsi & Strong 2005). Onze Nederlandstalige 10-jarigen doen het echter minder goed in vergelijking met West-Europese leeftijdsgenoten. Uit de resultaten van PIRLS 2006, het internationale onderzoek naar leesprestaties van tienjarigen, scoorden Nederlandstalige kinderen onder het internationale gemiddelde. Ze haalden bovendien de laagste score voor tijd besteed aan online lezen (Vanhee, Baeten & Van Damme 2007). Een mogelijke verklaring zou onze minder sterke leescultuur kunnen zijn. Vlaamse en Nederlandse kinderen besteden thuis minder tijd aan lezen vergeleken met leeftijdsgenoten in andere landen. De Vlaamse en Nederlandse basisscholen besteden minder tijd aan lezen en geven minder leestaken mee als huiswerk (Vanhee et al. 2007; Netten & Verhoeven 2007).

Iemand's leesattitude is relatief stabiel en zal niet van de ene op de andere maand veranderen (Oskamp 1991 in Stalpers 2005). Tussen de levensfasen kan de leesattitude wel erg verschillen. Nogal wat jongeren die als kind graag lasen, verliezen tijdens hun tienerjaren het plezier in lezen. Sommigen nemen de draad weer op als volwassene (Clark & Rumbold 2006; Schram 1999 in Stalpers 2005).

Lewis en Teale (1980) onderscheiden drie componenten in de leesattitude: genietend lezen, lezen voor het nut en lezen voor de individuele ontwikkeling. In mijn onderzoek ligt het accent vooral op de eerste component, genietend lezen ofwel leesplezier. Wie

plezier beleeft aan het lezen van een boek, doet een positieve leeservaring op. Die positieve leeservaringen bewerkstelligen een positieve leesattitude (Stokmans 2006; Guthrie & Alverman 1999 in Clark & Rumbold 2006). Omgekeerd kunnen negatieve leeservaringen de leesattitude negatief beïnvloeden.

#### LEERLINGKENMERKEN & LEESATTITUDE

Kinderen kunnen, net als volwassenen, onderling heel erg verschillen in leesattitude. Aan de ene kant van het spectrum vind je de alleslezers en leesfanaten, aan de andere kant de niet-lezers die geen enkele interesse tonen in boeken en lezen. Welke leerlingkenmerken verklaren die verschillen in leesattitude? We bespreken achtereenvolgens de invloed van het geslacht, de leesomgeving en het cultureel kapitaal op het leesplezier.

Meisjes lezen liever dan jongens (Ghesquière 1993; Merisuo-Storm 2004; Clark et al. 2005; Clark & Foster in Clark & Rumbold 2006). Ze lezen vaker (Ghesquière 1993) en meer (Korkeakoski 2001 in Merisuo-Storm 2004). Jongens zeggen vaker dan meisjes geen vrije tijd te besteden aan lezen (Nippold et al. 2005).

De verschillen tussen jongens en meisjes nemen toe met de leeftijd (Merisuo-Storm 2004; Nippold et al. 2005). Zo is de afname van leesplezier bij jongens meer uitgesproken (Sainsbury & Schagen 2004).

De leesomgeving thuis bepaalt mede de leesattitude van het kind (Rasinski & Fredericks 1991). Een kind met ouders die lezen ondersteunen en aanmoedigen, zal lezen eerder als vanzelfsprekend gaan beschouwen (Weems & Rogers 2007). Zo geven ouders talige en cognitieve vaardigheden door aan hun kinderen (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000). Voor een positieve leesomgeving in huis zijn volgens Weems en Rogers (2007) de volgende drie zaken belangrijk: ouders moeten lezen in het zicht van het kind, ze moeten voorlezen en lezen met het kind en hun kind voorzien van boeken. Rasinski en Fredericks (1991) vullen dit aan met de volgende taken voor ouders: tijd en plaats creëren om te lezen, samen praten over wat er is gelezen, lezen koppelen aan ervaringen en schrijven aanmoedigen.

Het begrip *cultureel kapitaal* werd gelanceerd door Bourdieu in 1973. Het cultureel kapitaal van mensen valt af te lezen aan hun taalgebruik en levensstijlkenmerken, in het bijzonder hun deelname aan en ontvankelijkheid voor schone kunsten. Naarmate iemand over meer cultureel kapitaal beschikt, zou hij meer plezier beleven aan zijn participatie (Nagel & De Haan 2003). Vertaald naar onze onderzoeksvraag betekent dit dat kinderen met meer cultureel kapitaal meer plezier beleven aan lezen.

## DE OPZET VAN HET ONDERZOEK

—  
 Zoals gezegd investeren overheden in leesbevordering. De laatste jaren vindt ook steeds meer onderzoek plaats naar de effecten daarvan, onder meer geïnitieerd door Stichting Lezen Nederland en Stichting Lezen Vlaanderen. Met mijn onderzoek wilde ik een bescheiden bijdrage leveren aan dergelijk effectonderzoek, in dit geval door de effecten van het programma *Voorleeskriebels* te onderzoeken.

### EXPERIMENTELE OPZET

De onderzoeksvraag luidt als volgt: Heeft deelname aan het leesbevorderingsprogramma 'Voorleeskriebels' een positieve invloed op de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar (groep 8)?

We hebben daarvoor een quasi-experimenteel onderzoek opgezet, waarbij we twee groepen met elkaar hebben vergeleken: een experimentele groep die de interventie ondergaat, in dit geval meedoet aan het voorleesprogramma, en een controlegroep die daar niet aan meedoet. De deelnemende schoolklassen zijn door loting verdeeld over de beide groepen. Het voorleesprogramma is effectief als de experimentele groep na afloop significant hoger scoort op leesplezier dan de controlegroep en als dat verschil niet aan andere factoren is toe te schrijven (Cook & Campbell 1979).

De experimentgroep bestond uit negen klassen, de controlegroep uit acht klassen. Het onderzoek duurde tien weken. De experimentgroep kreeg tijdens de eerste week twee voorbereidende lessen. In de eerste les leerden de leerlingen over de voordelen van voorlezen voor jonge kinderen. In een tweede les leerden zij interactief voorlezen. Bij deze vorm van voorlezen stelt de voorlezer vragen, reageert hij op de reacties van het kind, helpt hij het om het verhaal te reconstrueren en tracht hij bij dit alles zoveel mogelijk aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind (Van Elsäcker & Verhoeven 1997). In diezelfde week gingen de leerlingen ook een eerste keer voorlezen. Daarna volgden nog drie wekelijkse voorleessessies waarbij elke leerling uit het zesde leerjaar (groep 8) interactief voorlas aan twee of drie kleuters uit de tweede of derde kleuterklas (groep 1 en 2).

Het accent lag op het leesplezier. Daarom lieten we leerlingen zelf kiezen welk prentenboek ze zouden voorlezen. Ook trachtten we het hele gebeuren zoveel mogelijk in een ontspannen sfeer te laten verlopen. De leerlingen werden op geen enkele manier beoordeeld op hun prestaties. Dat hun luisteraars zelf nog niet kunnen lezen, maakt deze voorleesactiviteit extra laagdrempelig. Leerlingen die minder vlot lezen, hoeven immers niet bang te zijn voor verbeteringen of afwijzende reacties van hun voorleespubliek.

## STEEKPROEF EN METINGEN

Negen basisscholen namen vrijwillig deel aan dit onderzoek. Het gaat om scholen uit zowel stad, de stadsrand als uit het landelijke gebied daaromheen. Vier van de negen scholen (46,3%) behoren tot het vrije gesubsidieerde net (katholieke scholen), drie (34,1%) tot het officiële gesubsidieerde net (ingericht door gemeente of stad) en twee scholen (19,7%) tot het officiële net (ingericht door de Vlaamse overheid). Die vertegenwoordiging van de drie verschillende Vlaamse onderwijsnetten in onze steekproef is belangrijk voor de representativiteit van het onderzoek: afhankelijk van het onderwijsnet trekken scholen soms een ander publiek aan. Deze mix weerspiegelt het Vlaamse gemiddelde.

Acht van de negen deelnemende scholen hadden twee klassen in het zesde leerjaar. Op elke school was een experimentele klas, in acht was er tevens een controlegroep. In totaal namen 320 leerlingen deel.

Onderstaande figuur geeft de opbouw van het experiment in detail weer. Het startte in de laatste week van januari 2009 met de nulmeting (O<sub>1</sub>), de inleidende lessen en een voorleessessie. Daarna volgden drie weken met telkens een voorleessessie. Aansluitend bij de tweede en vierde voorleesbeurt was er een tussentijdse meting (O<sub>2</sub> en O<sub>3</sub>). Na precies tien weken werd het onderzoek in de eerste week van april 2009 afgerond met de nameting (O<sub>4</sub>).

FIGUUR 1\_SCHEMA VAN DE METINGEN IN HET EXPERIMENT

week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ex.	O <sub>1</sub> X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub> O <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub> O <sub>3</sub>						O <sub>4</sub>
Co.	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>		O <sub>3</sub>						O <sub>4</sub>

Ex. = Experimentele groep, Co. = Controlegroep, O = observatiemoment, X = het programma  
 O<sub>1</sub> = pretest, O<sub>2</sub> = tussentijdse test, O<sub>3</sub> = posttest, O<sub>4</sub> = retention test  
 X<sub>1</sub> = 2 lessen + voorleessessie 1, X<sub>2</sub> = voorleessessie 2, X<sub>3</sub> = voorleessessie 3, X<sub>4</sub> = voorleessessie 4

## MEETINSTRUMENTEN EN MATERIALEN

Om de *leesattitude* te meten is gebruikgemaakt van de *Reading Attitude Scale* (RAS) van Teale en Lewis (1980). Deze meet de drie al eerder vermelde dimensies van de leesattitude, te weten lezen voor de individuele ontwikkeling, lezen voor het nut

en genietend lezen. De leerlingen beoordelen 33 stellingen over lezen met een vierpunts-Likertschaal (helemaal mee eens, mee eens, niet mee eens, helemaal niet mee eens). Elke dimensie omvat elf items. Voor dit onderzoek waren we vooral geïnteresseerd in de items die bij genietend lezen horen (zoals 'Ik geniet ervan om te lezen'). Daarom werden deze elf items bij elk van de vier meetmomenten bevestigd. Voor een volledig beeld van de leesattitude werden bij de voormeting (O1) en de nameting (O4) ook de items voor de overige twee dimensies afgenomen. Deze laat ik in het kader van dit artikel echter buiten beschouwing.

Om de *leesomgeving thuis* in kaart te brengen hebben we, op basis van de aspecten van een positieve leesomgeving (Weems & Rogers 2007; Rasinski & Fredericks 1991) tien items geformuleerd zoals 'Mama of papa lezen voor toen ik jonger was' en 'Ik kan thuis op een rustige plek lezen'. De leerlingen moesten tien stellingen beantwoorden met een driepunts-Likertschaal (nooit of bijna nooit, soms, vaak of zeer vaak). Ook deze vragenlijst hebben we eenmalig, bij de voormeting, afgenomen.

Om het *cultureel kapitaal* van de leerlingen in kaart te brengen lieten we ons inspireren door het instrument voor ouders van Roscigno en Ainsworth-Darnell (1999) en dat van Dumais (2002). We vroegen leerlingen welke culturele uitjes zij met hun ouders maken, welk cultureel onderwijs, zoals muziek- of tekenlessen, zij buitenschools volgen en welke educatieve bronnen zij thuis ter beschikking hebben. Deze vragenlijst hebben we eenmalig afgenomen, bij de voormeting.

Met hulp van Stichting Lezen Vlaanderen hebben we een lijst met zeventig kwaliteitsvolle prentenboeken samengesteld. Tijdens het onderzoek lezen kinderen alleen uit deze boeken voor. Om het experiment goed te laten verlopen werden alle leerkrachten van tevoren grondig ingelicht over het verloop van dit onderzoek en werd het onderzoek volledig uitgeschreven in een draaiboek voor de leerkrachten.

## RESULTATEN

De onderzoeksvraag naar de effecten van *Voorleeskriebels* op het leesplezier van kinderen valt uiteen in de volgende vier deelvragen:

1. Verschillen de twee groepen leerlingen vóór het programma van elkaar qua leesplezier?
2. Verandert er over de hele linie (alle respondenten, beide groepen samen) iets in het leesplezier van leerlingen?

3. Is de verandering in leesplezier in de experimentgroep groter of anders dan in de controlegroep?

4. Is het effect van het programma voor alle leerlingen gelijk?

We zullen hieronder de onderzoeksresultaten als antwoorden op deze vier vragen weergeven.

### VERSCHILLEN VOORAF TUSSEN DE TWEE GROEPEN?

Gemiddeld genomen scoren onze leerlingen gematigd positief voor leesplezier. Ze lezen dus tamelijk graag. Wel zijn er zeer grote verschillen tussen leerlingen. Sommigen lezen heel graag, anderen juist helemaal niet graag.

Meisjes lezen liever dan jongens. Daarnaast blijkt de invloed van de leesomgeving op leesplezier aanzienlijk. Hoe hoger een leerling scoort op een positieve leesomgeving thuis, hoe hoger zijn score op leesplezier. Datzelfde geldt voor het cultureel kapitaal: hoe hoger de score hiervoor, hoe hoger de score op leesplezier. Deze resultaten zijn geheel volgens de verwachting.

Voor de evaluatie van het effect van *Voorleeskriebels* is het belangrijk te noemen dat er bij de start van het onderzoek, dus vóórdat leerlingen in de experimentgroep aan het programma deelnemen, geen verschillen zijn tussen de experimentele en de controlegroep. Verschillen die we tussentijds en naderhand meten, mogen we dus interpreteren als effecten van onze interventie.

### VERANDERINGEN IN LEESPLEZIER VAN LEERLINGEN?

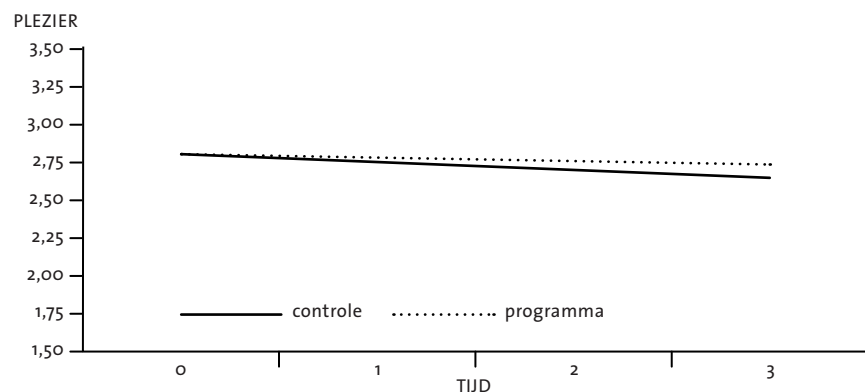
Hoewel het onderzoek maar tien weken duurde, konden we een verandering in het leesplezier vaststellen. Na deze twee en een halve maand lezen alle leerlingen, of ze nu in de experiment- of de controlegroep zitten, gemiddeld genomen minder graag dan bij de nulmeting.

### VERSCHIL IN VERANDERINGEN TUSSEN BEIDE GROEPEN?

Hoewel beide groepen leerlingen na tien weken minder plezier aan lezen beleefden, zijn er wel verschillen tussen beide groepen. Figuur 2 laat zien dat de daling in leesplezier bij de experimentele groep kleiner is dan in de controlegroep. Dit wil zeggen dat de leerlingen die gingen voorlezen, gemiddeld hoger op leesplezier scoren dan de leerlingen die dit niet deden. Het lijkt er dus op dat het voorleesprogramma de achteruitgang van het leesplezier ten dele kan opvangen.



FIGUUR 2\_INVLOED VAN HET PROGRAMMA OP LEESPLEZIER

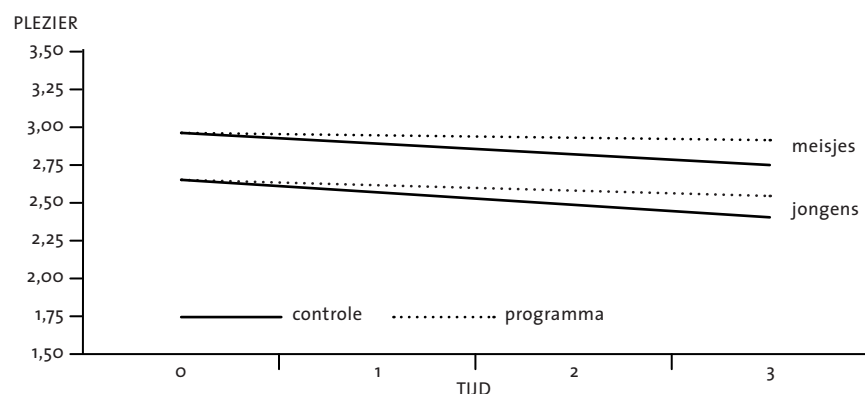


GELIJKE EFFECTEN VOOR ALLE LEERLINGEN?

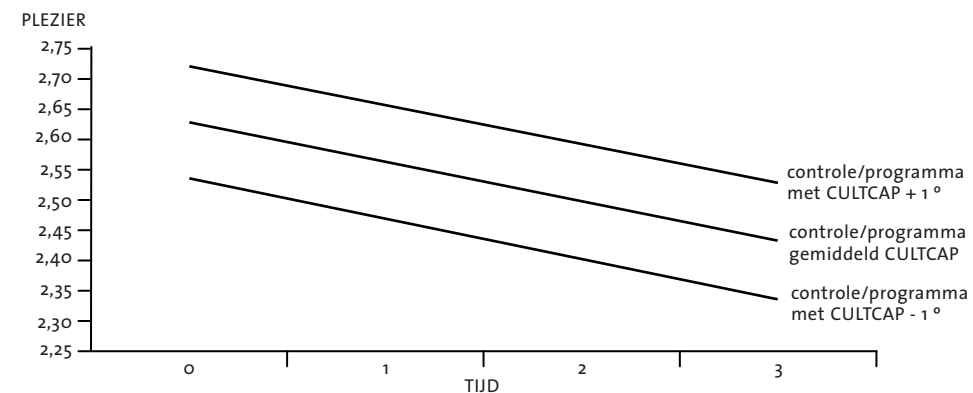
Jongens en meisjes reageren hetzelfde op het voorleesprogramma (zie figuur 3). De daling in het leesplezier varieert dus niet met het geslacht. Dit betekent dat het verschil tussen jongens en meisjes gelijk blijft: meisjes lezen nog altijd liever dan jongens en dat verschil wordt niet kleiner of groter door het voorleesprogramma. Op basis van de theorie zou ik hebben verwacht dat het leesplezier bij jongens iets meer achteruit zou kunnen gaan dan bij meisjes. De duur van mijn onderzoek was echter beperkt en misschien te kort om dit effect ook waar te nemen.

Net als het geslacht heeft het cultureel kapitaal geen effect op de verandering (zie figuur 4). Het leesplezier van leerlingen daalt evenveel, ongeacht de omvang van hun culturele bagage.

FIGUUR 3\_INVLOED VAN GESLACHT OP LEESPLEZIER

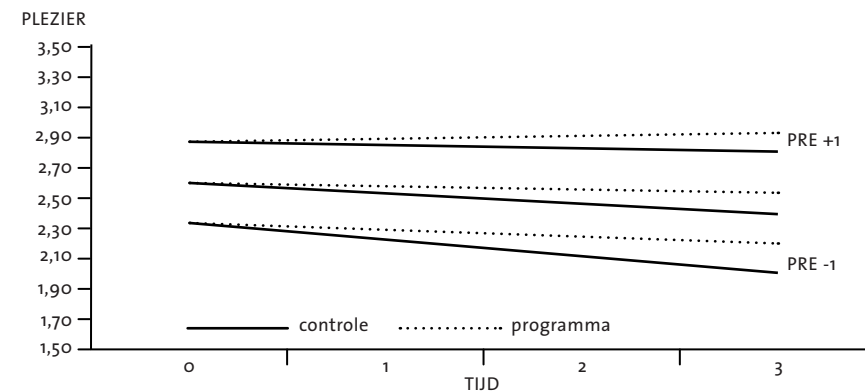


FIGUUR 4\_INVLOED VAN HET PROGRAMMA OP LEESPLEZIER



We stelden wel een ander verschil vast. Hoe lager leerlingen scoren op leesomgeving en op cultureel kapitaal, des te minder positief ze reageren op het voorleesprogramma (zie figuur 5). Ze scoren nog altijd hoger dan de leerlingen uit de controlegroep, maar het effect is voor hen kleiner dan voor leerlingen met een hoge score op leesomgeving. Er is hier dus duidelijk sprake van een Mattheüseffect: wie van huis uit een rijke leesomgeving meekrijgt, neemt dit voordeel mee en haalt ook meer uit het voorleesprogramma.

FIGUUR 5\_INVLOED VAN DE LEESCULTUUR OP LEESPLEZIER



## CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

Met dit quasi-experimenteel onderzoek wensten we bij te dragen aan effectonderzoek naar leesbevorderingsprogramma's voor het basisonderwijs. We onderzochten de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar (groep 8) en hoe die verandert in de tijd. Verder onderzochten we de invloed van het geslacht, het cultureel kapitaal en de positieve leesomgeving op leesplezier en veranderingen in de tijd. Ten slotte gingen we na wat het effect was van het leesbevorderingsprogramma *Voorleeskriebels* op die leesattitude.

### CONCLUSIES

De resultaten zijn tegelijk verontrustend én bemoedigend.

Gemiddeld genomen is het leesplezier van de leerlingen in het zesde leerjaar tamelijk positief. Leerlingen verschillen echter zeer sterk van elkaar. Deze verschillen kunnen we ten dele verklaren door het geslacht, de leesomgeving thuis en het cultureel kapitaal van de leerling. Meisjes scoren gemiddeld hoger dan jongens. Daarnaast bevestigt ons onderzoek hoe cruciaal een rijke leesomgeving is. Die rijke leesomgeving heeft een positieve invloed op het leesplezier. Hetzelfde geldt voor cultureel kapitaal. Hoe groter het cultureel kapitaal en hoe rijker de leesomgeving thuis, des te liever kinderen lezen.

We stellen een algemene daling van het leesplezier vast in de tien weken die het onderzoek beslaat. Die daling is voor beide geslachten gelijk. We vonden geen bewijs dat het leesplezier er bij jongens meer op achteruit gaat dan bij meisjes. Dat geldt ook voor cultureel kapitaal, ook voor de invloed daarvan vonden we geen bewijs. Leesomgeving is wel van invloed op het verminderde leesplezier. Hoe hoger kinderen scoren op deze variabele, des te kleiner de achteruitgang in leesplezier. Een positieve leescultuur thuis is dus een krachtig middel tegen de ontleding.

Daarnaast heeft ook het voorleesprogramma nut. Voorlezers hebben wel degelijk voordeel bij het voorlezen: het kan de daling van het leesplezier ten dele opvangen. Dat kan verklaard worden doordat kinderen het voorlezen als een positieve leeservaring beschouwen.

### AANBEVELINGEN

De systematische daling van de score op leesplezier in de loop van de tien weken heeft ons zeer verrast. Betekent dit dat de ontleding die zo typisch is voor tieners, hier al aan de gang is? Of is er een andere verklaring?

Herhaling van dit onderzoek op grotere schaal, liefst in het zesde leerjaar in Vlaanderen en in groep 8 in Nederland, én over een langere periode zou het mogelijk maken om onze bevindingen aan te vullen, te nuanceren of te bevestigen. Onderzoek in andere klassen/groepen zou helpen om een vollediger beeld te krijgen van de leesattitude van de Nederlandstalige jeugd.

Mijn eigen onderzoek was noodgedwongen beperkt en kortlopend. Toch biedt het aanwijzingen dat leesbevorderingsprogramma's effectief kunnen zijn om te voorkomen dat jonge lezers gaan afhaken. In de strijd tegen de achteruitgang van het leesplezier zien we dan ook een belangrijke taak weggelegd voor het onderwijs. Meer uitgesproken aandacht voor leesplezier, onder meer door het werken met leesbevorderingsprogramma's zoals *Voorleeskriebels*, is een stap in de goede richting.

Dergelijke programma's zullen mijns inziens pas maximaal renderen als een school investeert in een leesbeleid met niet alleen aandacht voor technische leesvaardigheid, maar ook voor leesplezier. Extra aandacht en zorg verdienen daarbij leerlingen met een negatieve leesattitude, in het bijzonder jongens en leerlingen die thuis een rijke leesomgeving missen en weinig cultureel kapitaal meekrijgen. Dit alles hoeft geen extra taakbelasting te zijn voor de school gezien de *return on investment*. Lezen en leesplezier komen de leerprestaties van alle leerlingen immers ten goede.

---

### ***Aan de slag met Voorleeskriebels***

*Voor mensen die zelf actief aan de slag willen met het leesbevorderingsprogramma Voorleeskriebels volgen hier enkele tips.*

#### **1 Overtuig je collega's en plan een eerste voorleesmoment**

*Aangezien voorlezen voordelen biedt voor zowel voorlezer als luisteraar, kan dit geen probleem zijn. Afhankelijk van de leeftijd van de kleuters, plan je 15 à 20 minuten in voor een voorleessessie.*

#### **2 Verzamel goede prentenboeken**

*Er zijn tal van goede prentenboeken met prachtige, kleurrijke illustraties op de markt. Tips voor goede prentenboeken vind je onder meer bij Stichting Lezen, bij de lokale openbare bibliotheek of via [www.voorleesplein.nl](http://www.voorleesplein.nl). Houd bij je keuze zeker ook rekening met de hoeveelheid tekst. Bij te korte of te lange verhalen is het immers moeilijk om kleuters te blijven boeien, wat dan weer het voorleesplezier zou kunnen verminderen.*

### 3 Laat de voorlezers zelf een boek kiezen

Omwillen van hun voorleesplezier kiezen de voorlezers zelf een boek dat hen aanspreekt. Voorzie daarom zeker in een ruim en gevarieerd aanbod; zo vindt iedere leerling vast wel iets leuks. Zorg ervoor dat de boeken zowel kleuters als de 11- en 12-jarigen aanspreken.

### 4 Leer de leerlingen interactief voorlezen

De leerlingen bereiden het interactief voorlezen voor. Ze bedenken vraagjes, zowel over de kافت, de titel, de illustraties als over de inhoud. Ze denken na over wat moeilijke woorden zijn voor de kleuters en hoe ze die gaan verklaren. Kortom, ze zoeken manieren om de kleuters bij het verhaal te betrekken en er met hen over te praten.

### 5 Stel groepjes samen

Of dit voorlezen voor ieder een succeservaring wordt, hangt ook af van de samenstelling van de groepjes. Onze ervaring leert dat jongens doorgaans liever voorlezen aan jongens en meisjes aan meisjes. De grootte van de groepjes hangt vooral af van de individuele kleuters. In hoeverre zijn zij geïnteresseerd in boekjes? Hoe lang kunnen ze stil zitten? Enige differentiatie is dus gewenst, al kun je van de volgende eenvoudige vuistregel uitgaan: elke voorlezer krijgt ofwel één peuter, twee jonge kleuters (groep 1) of drie oudere kleuters (groep 2). Voorlezen aan meer kinderen heeft als voordeel dat de communicatie tussen de kleuters kan worden gestimuleerd.

### 6 Zorg voor goede voorleesplekken

In de kleuterklas zijn wellicht voldoende knusse hoeken om voor te lezen. Ook de gang of een andere rustige plek kan hiervoor gebruikt worden. We raden aan zoveel mogelijk afleiders weg te nemen. Speelgoed in de buurt bevordert niet altijd het luisteren.

### 7 Evalueer de voorleessessie

Trek voldoende tijd uit om achteraf je leerlingen te bevragen: hoe hebben ze het voorlezen ervaren? Wat liep er goed? Wat viel er tegen? Wat willen ze de volgende keer zeker behouden? Laat hen zelf oplossingen bedenken om knelpunten weg te werken. Bekijk ook met je collega's wat er nog beter kan.

### 8 Maak van voorlezen een goede gewoonte

Tracht het voorlezen regelmatig te herhalen. Maak hierover afspraken op schoolniveau. Hierbij kan de leescoördinator voor de nodige ondersteuning zorgen. Als leerlingen eenmaal vertrouwd zijn met de werkvorm, verloopt de voorbereiding in de klas zeer vlot en

kunnen zij hierin zelf veel verantwoordelijkheid dragen. De belangrijkste taak van de leraar is bewaken of Voorleeskriebels voor elk van de leerlingen een positieve ervaring blijft. Trek dus na elke voorleessessie tijd uit voor een reflectie en trek de juiste conclusies. Durf op zoek te gaan naar prikkelende alternatieven voor wie het voorleesplezier na verloop van tijd verliest.

-----

Annick De Vylder

Annick De Vylder werkte vijftien jaar als leerkracht in het basisonderwijs. In 2009 behaalde ze het masterdiploma Opleidings- en onderwijswetenschappen. Met haar afstudeerscriptie 'Leidt voorlezen tot een betere leesattitude?' met een quasi-experimenteel onderzoek in het zesde leerjaar van het basisonderwijs won ze de Scriptieprijs Stichting Lezen 2009, de Klasseprijs 2009 en de Interlandse Wetenschapswinkelprijs (2010). Momenteel blijft ze het lezen promoten met lezingen aan schoolteams en ouders.

## LITERATUUR

Barthes, R. (1985). Day by day with Roland Barthes. In M. Blonsky (Ed.), *On Signs* (pp. 98–117). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Aarnoutse, C. (1993). *Testboekje Woordenschat Groep 8*. Nijmegen: Berkhout.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2008). *Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling.

Clark, C., Torsi, S. & Strong, J. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.

Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Duke, N. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.

**Dumais, S.A.** (2002). *Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus*. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.

**Elsäcker, W. van & Verhoeven, L.** (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Pedagogische Studiën*, 80(2), 127-146.

**Ghesquière, R.** (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.

**Graaf, N. de, Graaf, P. de & Kraaykamp, G.** (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.

**Hall, C. & Coles, M.** (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.

**Howard, V.** (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55.

**Lewis, R. & Teale, W.** (1980). Another Look at Secondary School Students' Attitudes Toward Reading. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 187-201.

**McKenna, M., Ellsworth, R. & Kear, D.** (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.

**Merisuo-Storm, T.** (2004). What would interest boys? Boys as readers and writers. *Paper presented at the European Conference on Educational Research, University Of Crete, 22-25 September 2004*.

**Mol, S.** (2010). *To read or not to read*. Proefschrift Universiteit Leiden.

**Nagel, I. & Haan, J. de** (2003). Trends in sociale ongelijkheid en cultuurparticipatie. In H. Ganzeboom & M. van Hoorn (Eds.), *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland* (pp. 96-119). (Cultuur + Educatie 7). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Netten, A. & Verhoeven, L.** (2007). *Pirls 2006. Rapport Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

**Nicolaas, M.** (2005). Wat gaat voor: literaire canon of leesplezier? In M.-J. Kommers (Ed.), *Zicht op ... literatuureducatie en leesbevordering. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites* (pp. 7-13). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland i.s.m. Stichting Lezen.

**Nippold, M., Duthie, J. & Larsen, J.** (2005). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 93-102.

**Ofsted** (2004). *Reading for purpose and pleasure. An evaluation of the teaching of reading in primary schools*. London: Ofsted Publications Centre.

**Otter, M., Schoonen, R. & Glopper, K. de** (1997). Televisie kijken en lezen. Het effect van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesprestaties in leerjaar 5 tot en met 8 van het basisonderwijs. *Tijdschrift*

voor *Onderwijs Research*, 22(2),76-96.

**Rasinski, T. & Fredericks, A.** (1991). The second best reading advice to parents. *The reading Teacher*, 44(6), 438-439.

**Roscigno, V. & Ainsworth-Darnell, J.** (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.

**Sainsbury, M. & Schagen, I.** (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.

**Stalpers, C.** (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

**Stokmans, M.** (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In D. Schram & A.-M. Raukema (Eds.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (pp. 269-289). Delft: Eburon.

**Taylor, M.** (2011). *Reading at 16 linked to better job prospect*. [http://www.ox.ac.uk/media/news\\_stories/2011/110804.html](http://www.ox.ac.uk/media/news_stories/2011/110804.html), geraadpleegd 12 september 2011.

**Teale, W.** (1980). Assessing attitudes toward reading: why and how. *Australian Journal of Reading*, 3(2), 86-94.

**Teale, W. & Lewis, R.** (1980). The Nature of student's attitudes toward reading. Implications for Reading Instruction and Curriculum Development. *Reading into the 80's*, 12(3), 125-134.

**Vanhee, L., Baeten, E. & Van Damme, J.** (2007). *PIRLS 2006: Vlaanderen in de wereld*.

**Weems, D. & Rogers, C.** (2007). America's Next Top Model: Parent Behaviors That Promote Reading. *Childhood education*, 84(2),105-106.



NATUURPARK VRIJE GEER

## Hoe jongeren kijken naar cultureel erfgoed

Cultureel erfgoed is populair. Dit blijkt onder meer uit de vele initiatieven vanuit (particuliere) erfgoedorganisaties en overheidsinstellingen rondom cultureel erfgoed. Maar hoe denken jongeren erover? Hoe kijken ze aan tegen cultureel erfgoed in hun omgeving? Vinden ze het de moeite van het bewaren waard of niet? In haar master-scriptie ging Trudie de Vries op zoek naar een antwoord op deze vragen. Daarvoor sloot ze aan bij een erfgoedproject voor jongeren in Amsterdam Nieuw-West.

Erfgoed staat de laatste decennia steeds meer in de belangstelling. Steeds meer zaken, zowel materieel als immaterieel, worden benoemd als cultureel erfgoed. De Troyer en De Rynck (2005) omschrijven het begrip cultureel erfgoed bijvoorbeeld als volgt: 'Het gaat zowel om 'hoge' als om 'lage' cultuur, zowel om Michelangelo, Rubens en Le Corbusier als om baardmanskruiken, bakovens en trouwboekjes. Het gaat ook zowel om tastbare als om niet-tastbare dingen: manuscripten, oude foto's en standbeelden, maar ook liedjes en verhalen.' Wat precies onder erfgoed wordt geschaard, wisselt van periode tot periode.

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor de praktische definitie van Land (2005) die stelt dat erfgoed 'elementen en verschijnselen uit het verleden in de directe omgeving van de leerling' zijn. Om te onderzoeken of hedendaagse jongeren begrip van en waardering voor erfgoed hebben heb ik aansluiting gezocht bij het Amsterdamse educatieve project *Bekijk je Wijk* - tijdens het onderzoek bekend onder de naam *De 4 windstreken van Amsterdam* - van Bureau Monumenten & Archeologie (BMA) en Architectuurcentrum Amsterdam (ARCAM). Aan leerlingen van drie deelnemende scholen voor voortgezet onderwijs heb ik vragenlijsten voorgelegd.

Hierna vertel ik eerst kort iets over het Amsterdamse stadsdeel Nieuw-West, waar het project plaatsvond, en over de opzet van mijn onderzoek. Daarna sta ik uitgebreid stil bij de resultaten uit mijn onderzoek teneinde een antwoord te kunnen geven op de vraag hoe jongeren staan tegenover materieel cultureel erfgoed in hun eigen omgeving.

### NIEUW-WEST

– Het Amsterdamse stadsdeel Nieuw-West, voor 2005 beter bekend als de Westelijke Tuinsteden, is na de Tweede Wereldoorlog gebouwd volgens de opzet van het Algemeen Uitbreidingsplan (AUP) van de Nederlandse architect en stedenbouwkundige Cornelis van Eesteren. Kenmerkend voor deze nieuwe vorm van stadsuitbreiding zijn de relatief lage bebouwingsdichtheid, de ruime groenvoorzieningen en het organisch karakter (Van Rossem, Schilt & Smit 2002). Nieuw-West bestaat overwegend uit wederopbouwarchitectuur, gekenmerkt door een industriële aanpak van het bouwen. Een uitzondering vormt de oude gemeente Sloten, waarvan de oudste vermelding uit 1063 dateert.

Nieuw-West blijkt een halve eeuw na dato een steeds minder populair woongebied te zijn door groeiende sociaal-economische problemen. Met het ontwikkelingsplan *Richting Parkstad 2015* beoogt de gemeente om de slechte reputatie tegen te gaan en de sociaal-economische positie van de bewoners te verbeteren. Gemikt wordt op een grote verscheidenheid aan woon- en werkmilieus. Groen en water zullen hierbij onmisbare elementen zijn met als symbool daarvan de Sloterplas, waarvan de recreatieve functies zijn versterkt (KEI - kenniscentrum stedelijke vernieuwing, n.d.).

De vraag is nu welk imago de buurt onder de jongeren heeft die hier naar school gaan. Hoe kijken jongeren uit Amsterdam Nieuw-West naar het cultureel erfgoed in hun eigen omgeving? Die vraag stond centraal in mijn onderzoek.

### OPZET VAN HET ONDERZOEK

– Voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag kon ik aansluiten bij het educatieve project *Bekijk je Wijk*, ontwikkeld door Bureau Monumenten & Archeologie (BMA) en Architectuurcentrum Amsterdam (ARCAM). Doel hiervan was om 'leerlingen enthousiast te maken voor hun eigen wijk, door ze aan de hand van vragen en opdrachten te laten kijken naar architectuur en stedenbouw in hun leefomgeving' (ARCAM 2008). Aan het project deden jongeren van 13-18 jaar mee die in dit deel van de stad op school zitten (van praktijkonderwijs tot vwo). Een deel van hen heb ik bevraagd voor mijn onderzoek.

### ONDERZOEKSGROEP

Drie scholen uit Nieuw-West hebben deelgenomen aan het onderzoek, te weten het Comenius Lyceum, het Hervormd Lyceum West en het Westburg College. Van

het Comenius Lyceum hebben twee havo-klassen en twee vwo-klassen deelgenomen (beide leerjaar 2 en 3). De deelnemende klassen van het Hervormd Lyceum West waren een vmbo-t klas (leerjaar 2), twee 2havo-klassen en een 3vwo-klas. Van het Westburg College ten slotte deed een 3vmbo-b&k-klas mee.

In totaal heb ik 175 leerlingen – 86 uit leerjaar 2 en 89 uit leerjaar 3 - vragenlijsten voorgelegd. De groep bestond uit 81 jongens en 94 meisjes. Het merendeel van de leerlingen (76) was 15 jaar. De overigen waren 14 jaar (66), 16 jaar (16), 13 jaar (13), 17 jaar (3) en 18 jaar (1). De leerlingen waren afkomstig van vier verschillende opleidings-niveaus: 12 leerlingen zaten op vmbo-b&k (richting Kunst, Cultuur en Media), 22 op vmbo-t, 82 op havo en 59 op vwo.

De meerderheid van de leerlingen (166) is allochtoon: ze zijn voornamelijk van Marokkaanse (71) of Turkse komaf (50). Daarnaast hebben dertien leerlingen Surinaamse/ Antilliaanse/Arubaanse wortels en komen 32 leerlingen uit overige landen (Pakistan, Algerije, Irak, Iran, Afghanistan, Syrië, Egypte, Ethiopië, India, de Filippijnen, Rusland en Brazilië). Van deze allochtone leerlingen zijn er 143 geboren in Nederland (tweede generatie allochtoon) en 23 in het buitenland (eerste generatie allochtoon).

#### DE VRAGENLIJST

Ik heb alle leerlingen een vragenlijst afgenomen met gesloten en open vragen. Deze vragen waren gericht op de twee aspecten die ik wilde onderzoeken: waardering en begrip.

Het aspect waardering is in de vragenlijst geoperationaliseerd in de vorm van 28 afbeeldingen van gebouwen en plekken in de directe omgeving van de school en een aantal verdiepingsvragen. De selectie van de afbeeldingen is tot stand gekomen na een inventarisatie van cultureel erfgoed in Nieuw-West. Bij de keuze van de afbeelding heb ik een spreiding nagestreefd over locaties in Nieuw-West, over oude, naoorlogse en moderne architectuur en over verschillende typen gebouwen en gebieden. Zo is de volgende lijst tot stand gekomen:

- boerderij: boerderij De Melkweg
- kantoorgebouw: een dokterswoning, kantoorgebouw IBM, kantoorgebouw Atradius
- erfgoed met een recreatieve functie: café-restaurant De Halve Maen, eetcafé Oostoever, het Sloterparkbad
- openbaar gebouw: Technisch College Amsterdam, Academie voor Lichamelijke Opvoeding, wees- en armenhuis
- vestingwerk: Bastion

- molen: molen De 1200 Roe
- woonhuis: een woonhuis, Westereindflat, Flat Parkrand, Sloterhof, Noorderhof
- religieus erfgoed: twee moskeeën, een rk kerk en een protestante kerk
- industrieel erfgoed: fabriekshal De 1800 Roe, Confectiefabriek en Fabriekshallen
- archeologisch erfgoed: dorpsplein gelegen op een terp
- monumentaal groen: Sloterplas met oevers, natuurgebied De Vrije Geer en een laantje

De volgorde van de afbeeldingen in de vragenlijst is at random bepaald. Bij elke afbeelding moest de leerling zeggen of hij het gebouw of gebied al dan niet waardevol vond, dat wil zeggen bijzonder en de moeite van het bewaren waard. Om een nog duidelijker beeld te krijgen van wat leerlingen als waardevol cultureel erfgoed beschouwen, is hen vervolgens gevraagd een top 5 te geven van cultureel erfgoed dat zij waardevol vinden. Als extra verdieping werd leerlingen gevraagd toe te lichten waarom een gebouw of gebied op de eerste plek stond.

Leerlingen werd verder gevraagd of ze een oud gebouw of gebied waardevoller vinden dan een jong gebouw of gebied en om hun antwoord toe te lichten. Tot slot is de leerlingen gevraagd welk gebouw of gebied dat nog niet in de vragenlijst stond, volgens hen zeker bewaard moet blijven voor de toekomst en waarom. Met deze open vraag hoopte ik een nog beter beeld te krijgen van wat leerlingen zelf als waardevol beschouwen.

Het aspect begrip is in het onderzoek geoperationaliseerd door leerlingen te vragen of ze wel eens hadden gehoord van de termen cultureel erfgoed, erfgoed, monumenten, cultuurlandschap en archeologie. Bij een bevestigend antwoord werd gevraagd om het begrip te omschrijven en een aantal voorbeelden te noemen.

#### WAARDERING VAN LEERLINGEN VOOR ERFGOED

– Welke gebouwen of gebieden waarderen leerlingen het meest? Opvallend is dat religieus erfgoed als meest waardevol naar voren komt: op de eerste en tweede plaats prijkt een moskee. Op de drie plaatsen hierna staan gebouwen en gebieden met een recreatieve functie. In alle gevallen gaat het om naoorlogse of moderne architectuur. De gebouwen die het minst waardevol zijn beoordeeld, zijn industrieel erfgoed en woonhuizen uit de wederopbouwperiode.

De meeste meisjes waardeerden een oud kantoorgebouw als wel waardevol, terwijl de jongens het eerder als niet waardevol beschouwen.

Etniciteit blijkt soms ook van invloed op het oordeel. Zo beschouwden autochtone

en Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse leerlingen een protestantse kerk als meest waardevol, terwijl leerlingen van Turkse en Marokkaanse komaf deze kerk veelal niet waardevol vonden. De architectonisch herkenbare moskee vinden alle leerlingen wel waardevol, maar de Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse leerlingen het minst. Het is opvallend dat de tweede generatie allochtonen vooral de protestantse kerk als niet-waardevol beoordelen.

Bij de rk kerk zijn er niet zozeer verschillen naar etniciteit, maar naar opleidingsniveau. Leerlingen uit de havo-klas en van vmbo-b&k vinden dit gebouw minder waardevol dan leerlingen uit vmbo-t en vwo. Vervolgens blijken er ook verschillen tussen de waardeoordelen van leerlingen van de verschillende scholen. Alle leerlingen vinden een oud woonhuis nauwelijks waardevol, maar het meest negatief hierover zijn de leerlingen van het Comenius Lyceum.

Tot slot is er gekeken of het leerjaar van invloed is op het waardeoordeel. Bij acht gebouwen of gebieden is dat het geval. De grootste verschillen gelden een oud woonhuis en monumentaal groen (het laantje). Tweedeklassers vinden deze voorbeelden van erfgoed het minst waardevol.

#### TOP 5 VAN LEERLINGEN

De leerlingen is gevraagd om uit de 28 afbeeldingen er vijf te kiezen die ze het meest waardevol vinden. Ook hier scoren de beide moskees weer hoog. Deze twee afbeeldingen staan het vaakst op nummer 1 en 2, en ook regelmatig op nummer 3 of 4.

Daarna worden de Sloterplas met oevers (monumentaal groen) en het Sloterparkbad (recreatief erfgoed) als meest waardevol genoemd.

Etniciteit blijkt een rol te spelen in de voorkeuren van leerlingen. Bij Turkse en Marokkaanse leerlingen staat een moskee vaak op de eerste plaats, autochtone en Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse leerlingen noemen de moskee wel, maar zetten deze nooit op de eerste plaats. Het tegenovergestelde is te zien bij het voorbeeld van archeologisch erfgoed. Dit staat alleen bij de autochtone en Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse leerlingen op nummer 1. En waar allochtone leerlingen nogal eens monumentaal groen op de derde plaats zetten, kiezen autochtone leerlingen dat niet. Bij hen staat op nummer 3 vaak een openbaar gebouw.

Interessant is verder dat leerlingen van de tweede generatie de moskee die door zijn minaretten architectonisch herkenbaar is als een moskee, het meest waardevol vinden. Allochtone leerlingen van de eerste generatie vinden juist de moskee die minder herkenbaar is als moskee waardevoller. Opmerkelijk is verder dat de molen alleen bij de autochtone leerlingen en de eerste generatie allochtone leerlingen op de eerste

plaats voorkomt en dat alleen bij de tweede generatie allochtone leerlingen een modern woonhuis op nummer 1 staat.

Het opleidingsniveau laat ook een verschil zien in de top 5. Vooral havo-leerlingen zetten de moskee met minaretten op nummer 1 of 2. Vmbo-b&k-leerlingen kiezen, samen met de vmbo-t-leerlingen, juist de andere moskee. Daarnaast zetten ze, evenals de vwo-leerlingen, vaak de Sloterplas met oevers of de Academie voor Lichamelijke Opvoeding op nummer 1. Het verdedigingswerk scoort alleen onder havo- en vwo-leerlingen een tweede plaats en de boerderij alleen onder de vmbo-b&k-leerlingen. Die laatsten zetten als enigen de rk kerk niet op de tweede plaats van hun top 5.

Ook op de vijfde plaats van de top 5 zijn er verschillen tussen de opleidingsniveaus. Bij de vmbo-b&k-leerlingen wordt die vijfde plaats het vaakst ingenomen door de boerderij, bij de vmbo-t leerlingen door het Sloterparkbad of een modern woonhuis, bij de havo-leerlingen hoofdzakelijk de Sloterplas met oevers en een modern kantoorgebouw en de vwo-leerlingen een modern woonhuis of Natuurgebied De Vrije Geer.

Tussen de drie scholen zijn er alleen significante verschillen voor de eerste plaats. Bij de leerlingen van het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum is de moskee met minaretten het meest populair, de leerlingen van het Westburg College kiezen juist de andere moskee.

#### TOELICHTING VAN LEERLINGEN BIJ HUN TOP 5

De toelichtingen van leerlingen bij hun top 5 heb ik verdeeld in acht categorieën. Het meest populaire argument is de functie van het gebouw of het gebied, genoemd door bijna de helft van de leerlingen. Ook veel genoemd is het uiterlijk (het gebouw of gebied ziet er mooi/speciaal/leuk/bijzonder/belangrijk uit) en het argument dat de leerlingen het gebouw of gebied soms/regelmatig/vaak bezoeken.

Andere argumenten zijn dat het gebouw of gebied een mooie en speciale vorm heeft (architectuur), groen en natuur is, past in de omgeving en de cultuur, historisch ('iets van vroeger') en oud is of zeldzaam is.

Etniciteit blijkt van invloed op de soort argumenten die leerlingen geven. Turkse, Marokkaanse en allochtone leerlingen uit overige landen geven het vaakst het functionele argument. Daarbij valt op dat allochtone leerlingen van de tweede generatie vaker het functie-argument noemen dan die van de eerste generatie. Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse en autochtone jongeren hanteren het uiterlijk als belang-



rijkste argument.

Het architectonische argument wordt alleen genoemd door Turkse, Marokkaanse en allochtone leerlingen uit overige landen en dan vooral door de eerste generatie. Een bezoek aan het gebouw of gebied geven leerlingen van overige etniciteiten het vaakst als argument. Het argument ten slotte dat een gebouw of gebied hoort bij de omgeving of cultuur is alleen genoemd door autochtone en tweede generatie allochtonen.

Het functionele argument is het meest gegeven door de havo-leerlingen, gevolgd door de vmbo-t- en vwo-leerlingen. Het uiterlijk als argument is vooral populair onder de vwo- en vmbo-b&k-leerlingen. Die laatste groep gebruikt ook het vaakst het argument dat het gebouw of gebied iets van vroeger en oud is. Vwo'ers noemen groen en natuur het meest als argument. Vmbo-t-leerlingen zijn de enige die zeldzaamheid als argument gebruiken.

Tweedeklassers letten vooral op de functie van erfgoed, gevolgd door het uiterlijk, het zelf bezoeken en groen en natuur. Onder derdeklassers is uiterlijk het meest populaire argument en daarna pas de functie, het zelf bezoeken en het architectonische argument. Tot slot is het noemenswaardig dat alleen tweedeklassers het argument van zeldzaamheid gebruiken.

#### OUD VERSUS NIEUW ERFGOED

Vinden leerlingen een oud gebouw of gebied waardevoller dan iets nieuws? Uit de antwoorden blijkt dat dit inderdaad het geval is. Al is een groot deel van mening dat er niet echt een verschil tussen oud en nieuw bestaat. Andere leerlingen vinden dat dit afhangt van de onderliggende argumentatie. Ze kijken dan bijvoorbeeld naar de staat en het uiterlijk van het gebouw of gebied of de functie en inhoud. Daarnaast vindt een aantal leerlingen dat het feit of een gebouw of gebied interessant/belangrijk is of een betekenis/herinneringen heeft van invloed is op het waardeoordeel. Verder noemen sommige leerlingen de locatie van het gebouw of gebied van belang is om de waarde ervan te bepalen.

#### BEWAREN VOOR DE TOEKOMST

Tot slot is leerlingen gevraagd welk gebouw of gebied volgens hen zeker voor de toekomst bewaard moet blijven. Hoewel gevraagd gebouwen of gebieden te noemen die nog niet in de vragenlijst voorkwamen, noemen leerlingen objecten uit de vragenlijst toch regelmatig.

Het meest genoemd is een moskee of kerk, gevolgd door de Sloterplas met oevers

en een molen. Regelmatig genoemd zijn eigen huis/omgeving en natuurgebieden. Opvallende voorbeelden buiten de lijst, en ook buiten het eigen stadsdeel, zijn het Paleis op de Dam, scholen, ziekenhuizen, het centrum van Amsterdam, het Vondelpark, Paleis Soestdijk en Podium Mozaïek.

Het merendeel van de leerlingen heeft geen verklaring gegeven voor hun keuze. Bij hen die dat wel doen, valt op dat het geloof belangrijk. Voor hen is een moskee of kerk heilig. De molen, het Paleis op de Dam en het centrum van Amsterdam vinden de leerlingen typisch Nederlandse voorbeelden en symbolen die bij de geschiedenis van het land horen. Bij groene voorbeelden zeggen leerlingen dat deze behouden moeten worden, omdat natuur belangrijk en zeldzaam is. Daarnaast wijzen ze vaak op de recreatieve mogelijkheden.

Uit deze verklaringen blijkt dat voor leerlingen de functie van een gebouw of gebied de waarde ervan bepaalt. Jongens kiezen vaker religieus erfgoed, eigen huis/omgeving en scholen dan de meisjes. Die laatsten noemen vaker de Sloterplas met oevers. De molen en het Paleis op de Dam zijn alleen door meisjes genoemd.

#### KENNIS VAN ERFGOED

— Naast waardering is gekeken of jongeren eigenlijk begrijpen wat cultureel erfgoed precies inhoudt. Aan hen is gevraagd of zij weleens van de begrippen monument, cultuurlandschap, archeologie, erfgoed en cultureel erfgoed hebben gehoord.

#### BEGRIPPEN

Het begrip *monument* blijkt het meest bekend te zijn onder de leerlingen. Het merendeel heeft daar weleens van gehoord. Opmerkelijk is dat alle vmbo-b&k-leerlingen de term kennen. Vervolgens hebben de vwo-leerlingen het meest van het begrip gehoord, gevolgd door de havo- en vmbo-t-leerlingen.

Ook het begrip *archeologie* is redelijk bekend. Vooral vwo-leerlingen kennen dit begrip, gevolgd door de vmbo-b&k-leerlingen, de vmbo-t-leerlingen en de havo-leerlingen. Meer dan de helft van de vmbo-b&k- en vwo-leerlingen is bekend met het begrip *erfgoed*. Daarentegen is het bij minder dan de helft van de havo- en vmbo-t-leerlingen bekend. Bij dit begrip speelt ook etniciteit een rol. Het begrip is het meest bekend onder de Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse en de autochtone leerlingen. Daarna volgen de allochtone leerlingen uit overige landen. Voor meer dan de helft van de Turkse en Marokkaanse leerlingen is het begrip onbekend.

Een derde van de leerlingen kent het begrip *cultuurlandschap*. Op de vmbo-b&k-leerlingen na kent het merendeel van de leerlingen dit begrip niet, zij het dat ze zeggen er wel eens van gehoord te hebben.

Slechts een aantal leerlingen kent het begrip *cultureel erfgoed*. Ook hier weer komen de vmbo-b&k-leerlingen als beste kenners uit de bus, dit keer gevolgd door respectievelijk de vwo-, vmbo-t- en havo-leerlingen.

Tot slot blijken de leerlingen van het Westburg College het beste bekend met de diverse begrippen. Derdeklassers kennen daarbij de begrippen vaker dan de tweedeklassers.

#### DEFINITIES VAN LEERLINGEN

Leerlingen die bekend waren met een begrip werd gevraagd naar een definitie en een voorbeeld ervan.

Het begrip *monument* associëren de meeste leerlingen met een object dat voor iets symbool staat, dat iets voorstelt en dient om iets te herdenken. Deze definitie wordt het vaakst gegeven door de autochtone leerlingen, gevolgd door de eerste generatie en vervolgens de tweede generatie allochtone leerlingen. Havo-leerlingen geven deze definitie aanzienlijk minder vaak.

Andere vaak genoemde definities, overigens alleen gegeven door autochtone leerlingen, zijn een monument als iets ouds en waardevols met een betekenis en een (stand)beeld dat bij een bepaald land hoort, bijvoorbeeld een molen. Die laatste omschrijving is populair onder havisten. Ze geven, samen met de vwo'ers de eerste definitie – een monument als iets ouds en waardevols met een betekenis – vaker dan de vmbo-leerlingen.

Tot slot ziet een klein aantal leerlingen een monument als iets heiligs, met een kerk of moskee als voorbeeld. Deze definitie geven alleen autochtone en tweede generatie allochtone leerlingen. En dan vooral de havo- en vwo-leerlingen onder hen.

Opvallend is dat de leerlingen van het Westburg College de molen het meest noemen. De leerlingen van het Comenius Lyceum omschrijven een monument daarentegen voornamelijk als iets ouds en waardevols met betekenis. De leerlingen van het Hervormd Lyceum West ten slotte omschrijven een monument voornamelijk als een symbool.

Voor het begrip *cultuurlandschap* geven leerlingen diverse omschrijvingen. Ze associëren het begrip het meest met een natuurgebied. Vooral leerlingen van het Westburg

College en het Comenius Lyceum geven deze omschrijving en dan vooral de vmbo-b&k- leerlingen en de havo leerlingen. Daarnaast is de definitie van een landschap met cultuur(elementen) of beïnvloed door cultuur populair. Deze omschrijving geven vooral leerlingen van het Hervormd Lyceum West.

Andere omschrijvingen die door meer leerlingen zijn genoemd: een landschap ingericht door mensen, bijvoorbeeld de Sloterplas; een moskee; en het landschap waar culturen wonen, welkom zijn of naar voren worden gebracht. De eerste definitie is vooral afkomstig van vwo-leerlingen, de laatste van vmbo-t-leerlingen.

Over het begrip *archeologie* zijn leerlingen het meest eensgezind. De meesten denken hierbij aan het (onder)zoeken van/naar oude dingen om het verleden te begrijpen. Vmbo-t-leerlingen en vervolgens havo-leerlingen noemen deze omschrijving het vaakst. Opvallend is verder dat het vooral tweedeklassers zijn die deze omschrijving geven. Daarnaast geven veel leerlingen, vooral van het vwo, als omschrijving het graven naar en opgraven van dingen uit de grond. Deze en de vorige omschrijving worden niet door de vmbo-b&k-leerlingen gegeven.

Sommige leerlingen geven in plaats van een definitie voorbeelden, zoals bedrijfshallen, natuurgebied, Sloterplas en moskee. Tot slot heeft een klein aantal leerlingen, veelal vmbo-b&k-leerlingen van het Westburg College, het begrip omschreven als het ontwerpen van gebouwen.

Het begrip *erfgoed* associëren de meeste leerlingen met iets dat je erft (van familie) als iemand overlijdt. Deze definitie komt het vaakst voor bij de leerlingen van vmbo-b&k, gevolgd door de vwo- en havo-leerlingen.

Daarnaast geven diverse leerlingen als omschrijving een voorbeeld, zoals een huis, een stuk land, een molen, terp en privébezit. Alleen de vwo-leerlingen noemen een boerderij als voorbeeld.

Het begrip *cultureel erfgoed* omschrijven leerlingen ten slotte voornamelijk als gewoontes en geloof (kerk en moskee). Daarnaast zijn als overige antwoorden genoemd natuurgebied, dorpsplein, terp en boerderij. Andere omschrijvingen zijn dingen van vroeger uit een cultuur (gebouwen) en erfgoed van een cultuur. Er is slechts één leerling die cultureel erfgoed omschrijft als iets met een emotionele waarde.

## CONCLUSIE

Uit bovenstaande resultaten kunnen we concluderen dat Amsterdamse jongeren zeker enige waardering voor en begrip van cultureel erfgoed in hun omgeving hebben. Ze (her)kennen de begrippen monument, archeologie, cultuurlandschap en erfgoed. Met het begrip cultureel erfgoed zijn ze het minst bekend.

Het blijkt dat leerlingen hun oordeel over waardevol of niet vooral baseren op de functie van een gebouw of gebied en minder door te kijken naar het gebouw of gebied zelf en hoe oud of zeldzaam dat is. Dat verklaart waarom in hun top 5 van waardevol erfgoed religieus erfgoed (de moskee) en gebouwen en gebieden met een recreatieve functie het hoogst scoren.

Etniciteit blijkt in de keuze van leerlingen een rol te spelen. Vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen (samen goed voor driekwart van de leerlingen) zetten de moskee op de eerste of tweede plaats. Autochtone jongeren en jongeren met een Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse etniciteit plaatsen daarentegen monumentaal groen en erfgoed met een recreatieve functie vaker in hun top 5.

Geslacht speelt nauwelijks een rol in de keuze van leerlingen. School, opleidingsniveau en leerjaar wel, maar die invloeden zijn zo grillig dat er nauwelijks eensluidende conclusies uit te trekken zijn. Leerlingen zeggen wel iets ouds waardevoller te vinden dan iets nieuws, maar in hun keuze voor wat behouden moet worden, blijkt dat niet. Het is wederom vooral de functie van een gebouw of gebied die daarbij de doorslag geeft. Zo blijkt geloof belangrijk voor deze leerlingen.

Dit onderzoek vormde een eerste aanzet om te beschrijven hoe jongeren naar erfgoed kijken. Meer diepgaander en breder onderzoek hiernaar kan aanknopingspunten bieden om de interesse van jongeren voor cultureel erfgoed te vergroten.

### *Trudie de Vries*

Trudie de Vries studeerde in 2010 met haar scriptie *Cultureel erfgoed: waardevol of waardeloos? Een empirisch onderzoek onder jongeren uit Amsterdam Nieuw-West naar de waardering voor en het begrip van cultureel erfgoed in hun omgeving* af op de specialisatie kunsteducatie van de master Kunsten, Cultuur en Media aan de Rijksuniversiteit Groningen. Sinds 2008 werkt zij bij Erfgoedvereniging Heemschut.

## LITERATUUR

**ARCAM** (2008). *De 4 windstreken van Amsterdam Deel I – De Westelijke Tuinsteden/Nieuw-West*. Amsterdam: ARCAM.

**KEI – kenniscentrum stedelijke vernieuwing** (n.d.). *Project Amsterdam. Westelijke Tuinsteden*. [http://www.kei-centrum.nl/view.cfm?page\\_id=1897&item\\_type=project&item\\_id=96](http://www.kei-centrum.nl/view.cfm?page_id=1897&item_type=project&item_id=96), geraadpleegd 18 oktober 2009.

**Land, H.** (2005). Erfgoedonderwijs: klem tussen bestaande praktijk en onvervulde beloften? In M. van Hoorn (Ed.), *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties* (pp. 42-47). (Cultuur + Educatie 12). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Rossem, V. van, Schilt, J. & Smit, J.** (2002). *Jaarboek Cuypersgenootschap 2001. De organische woonwijk in open bebouwing; ijkpunt Slotermeer*. Rotterdam: Uitgeverij 010.

**Troyer, V. de & Rynck, P. de** (2005). *Erfgoed in de klas: Een handboek voor leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.





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

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. Een jaarabonnement kost € 37,50, voor studenten en leden bibliotheek € 28,-. De prijs per uitgave is € 16,50, voor studenten en leden bibliotheek € 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 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.

In juni 2011 werd voor de tweede keer de Max van der Kamp Scriptieprijs uitgereikt, de door Cultuurnetwerk ingestelde prijs voor de beste masterscriptie over cultuureducatie. De vijf genomineerde kandidaten bewerkten op verzoek van de redactie hun scriptie tot een artikel voor Cultuur+Educatie.

Winnaar Hilde Braet vraagt zich in haar artikel af of en hoe fotografie een bijdrage kan leveren aan emancipatorische processen. Ze beschrijft, onder meer aan de hand van twee casussen, hoe bezig zijn met fotografie mensen stimuleert na te denken over zichzelf en hun maatschappelijke situatie.

Jori Buchel schetst een beeld van een belangrijk onderdeel van levende kindercultuur. Via observaties op twee Amsterdamse schoolpleinen onderzocht ze welke liedjes kinderen tijdens hun spel zingen en of de aanwezigheid van veel verschillende culturen op een basisschool invloed heeft op het kinderliedrepertoire.

Stimuleert voorlezen om zelf ook meer te lezen? Die vraag staat centraal in de bijdrage van Annick De Vylder. Ze onderzocht de effecten van het door haar opgezette leesbevorderingsprogramma Voorleeskriebels. Daarbij lezen 12-jarige leerlingen prentenboeken voor aan kleuters.

Julia Dieckmann constateert in haar bijdrage dat Nederland en Duitsland weliswaar buurlanden zijn, maar een verschillende visie hebben op dans in het onderwijs. Ze probeert deze verschillen te verklaren vanuit de historische ontwikkeling van danseducatie in beide landen.

Cultureel erfgoed is populair. Maar hoe denken jongeren erover? Hoe kijken ze aan tegen cultureel erfgoed in hun omgeving? Vinden ze het de moeite van het bewaren waard of niet? In het vijfde en laatste artikel beschrijft Trudie de Vries haar onderzoek naar oordelen van jongeren uit Amsterdam Nieuw-West op erfgoedobjecten bij hen in de wijk.

## IN VOORBEREIDING

- Over kwaliteit van cultuureducatie (werktitel)
- Kunsteducatie en het brein (werktitel)
- Observeren: een oud principe in een nieuw jasje

