

Vlaams onderzoek naar cultuureducatie

Sigrid Van der Auwera

Sophie Van Bauwel

André Mottart

Eva Van Moer

Kris Rutten

Ronald Soetaert

Inhoud

Redactioneel	4
Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs <i>Sigrid Van der Auwera</i>	8
Ervaringsgerichte kunsteducatie voor musea <i>Eva van Moer</i>	30
Verhalen in en als educatie <i>Kris Rutten, Ronald Soetaert & André Mottart</i>	50
Kinderen en mediageletterdheid: een andere audiovisuele taal <i>Sofie Van Bauwel</i>	70

Cultuur + Educatie 19 2007: Vlaams onderzoek naar cultuureducatie

Auteurs: Sigrid Van der Auwera, Sofie Van Bauwel, André Mottart

Eva Van Moer, Kris Rutten en Ronald Soetaert

ISBN 978-90-6997-119-3

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

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

Redactioneel

Ruim twintig Nederlandse en Vlaamse onderzoekers presenteerden op 22 juni 2007 hun meest recente resultaten op de conferentie *Onderzoek in Cultuureducatie*. Daarmee ging een eerder geuite wens van veel onderzoekers in vervulling: de wens naar meer uitwisseling, samenwerking en het delen van resultaten. Voor dit nummer van *Cultuur+Educatie* selecteerde de redactie vier Vlaamse onderzoeken die tijdens de onderzoeksconferentie werden besproken.

Op het gebied van cultuureducatie kunnen Vlaanderen en Nederland wellicht goede partners worden genoemd. Of op zijn minst kan gesproken worden van een levendige latrelatie, waarin verschillende onderwerpen de revue passeren. Zoals de plaats die kunst- en cultuureducatie inneemt in het overheidsbeleid, de integratie van kunst- en cultuureducatie in het onderwijs, het lokale cultuurbeleid en de culturele instellingen die actief zijn in het cultuureducatieveld. Nieuwsgierig blikkt men daarbij van de ene kant van de grens naar wat aan de andere kant gebeurt.

De relatie kent ook manifeste hoogtepunten: de Dag van de Cultuureducatie die Cultuurnetwerk Nederland en CANON Cultuurcel Vlaanderen jaarlijks organiseren, gemeenschappelijke expertmeetings over bijvoorbeeld interculturaliteit, over de vergelijking van systemen in de Nederlandse buitenschoolse kunsteducatie en het deeltijds kunstonderwijs (DKO) in Vlaanderen of over de curricula voor cultuureducatie van de Vlaamse en Nederlandse lerarenopleidingen voor het basisonderwijs. Vanaf 2007 kan daar de onderzoeksconferentie aan toegevoegd worden. Deze zal voortaan jaarlijks plaatsvinden en rouleren langs verschillende steden, met verschillende universiteiten of hogescholen en Cultuurnetwerk Nederland als vaste partner. Het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) en Cultuurnetwerk Nederland beten dit jaar de spits af.

Vanaf november weten we – als het gaat om cultuureducatie – overigens nog meer van

elkaar. Zowel in Nederland als in Vlaanderen werd namelijk in 2006-2007 een onderzoek uitgevoerd door Anne Bamford (The Engine Room, Wimbledon School of Art, Londen) met als doel een uitgebreide hoeveelheid gegevens te verzamelen over de omvang en kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen en Nederland. Om internationale benchmarking mogelijk te maken zijn voor deze studies verschillende complementaire methoden gehanteerd en is zowel bij de gegevensverzameling als bij de analyse hetzelfde kader gebruikt. In Vlaanderen hebben de conclusies van Bamford over cultuureducatie van het Vlaams primair en voortgezet onderwijs al tot grote beleidsmatige bedrijvigheid geleid. Volgens de onderzoeker bestaat de Vlaamse cultuureducatie vooral uit losse ervaringen en projecten. Weldoordachte uitgangspunten of doelstellingen ontbreken. Minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke stelde direct een commissie in die de aanbevelingen uit *Kunst-en Cultuureducatie in Vlaanderen* moet vertalen naar concrete beleidsvoorstellen.

Op het moment van schrijven van dit redactioneel was het rapport over Nederland nog niet openbaar gemaakt. Zou het cultuureducatieve gras in Nederland groener of juist bruiner zijn?

De juni-conferentie was beslist niet georganiseerd om met onderzoeksresultaten te kunnen benchmarken. Veel onderzoekers op het gebied van cultuureducatie willen graag fundamentele vragen beantwoord zien. Ze willen meer dan alleen beleidsondersteunend onderzoek doen, langer bezig zijn met een onderwerp en samenwerken, zodat er een cumulatie van kennis ontstaat. De vier onderzoeken die in dit nummer aan bod komen, zijn ook met het oog daarop uitgekozen. Het zijn vier voorbeelden van onderzoeken die dieper graven. We kozen verder met opzet voor vier Vlaamse onderzoeken. Ze fungeren als spiegel voor Nederlandse onderzoekers, beleidsmakers en de praktijk. Ze laten zien welke thema's aan weerszijden van de grens spelen en hoe sommige thema's in Vlaanderen juist meer dan wel minder aandacht krijgen dan in Nederland. Ze zullen, naar we verwachten, zowel herkenning als inspiratie teweegbrengen.

Sigrid Van der Auwera onderzocht in welke mate en op welke manier materieel en immaterieel erfgoed een plaats krijgt in het Vlaamse onderwijs, van kleuteronderwijs tot lerarenopleiding. Zij bevroeg (ongeveer tegelijkertijd met het onderzoek van Bamford) het veld kwantitatief via een online enquête, en kwalitatief via focusgroepen en diepteinterviews. Ook analyseerde ze relevante documenten als wetteksten, eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Ze kwam tot de conclusie dat onderwijs in erfgoed nog steeds niet vanzelfsprekend is in Vlaanderen. Bovendien zijn de opvattingen over

erfgoed erg traditioneel; zo wordt erfgoed nauwelijks geassocieerd met sociale en culturele diversiteit.

Musea zoeken naar manieren om kennis aan hun bezoekers over te brengen. Uitgaan van de ervaring van de bezoeker is een ingang die goed kan werken, is een van de veronderstellingen. Eva Van Moer vroeg zich af hoe toeschouwers omgaan met de post-moderne 'openheid' van hedendaagse kunstwerken. Dat wil zeggen: kunstwerken waarvan de betekenis niet vastligt, omdat die pas tot stand komt in dialoog met de toeschouwer. Zij onderzocht vervolgens de wijze van betekenisconstructie in het museum. Aan de hand van open interviews in het Stedelijk Museum voor Actuele Kunst (S.M.A.K.) in Gent.

Door middel van cultuureducatie kunnen bepaalde doelgroepen hun sociale competenties verbeteren. Kris Rutten, Ronald Soetaert en André Mottart betogen in hun artikel dat nadenken over bepaalde theaterscènes, die inhoudelijk relevant zijn voor studenten van een bepaalde opleiding, een educatieve meerwaarde kan hebben. Aan de hand van een film en een toneelstuk lieten ze studenten van de opleiding sociaal werk reflecteren op constructies van de sociale werkelijkheid. Het gebruik van verhalen kan op groeiende aandacht rekenen van de humane en sociale wetenschappen, constateren de auteurs.

Media hebben een slechte invloed op kinderen, lijkt de algemene opinie. Er zou een causaal verband zijn tussen het geweld dat kinderen tot zich nemen via de media en gewelddadig gedrag. Sofie Van Bauwel gaat uit van een andere opvatting: 'Mensen geven zelf betekenis aan beelden en die betekenis is afhankelijk van de context. Door media kunnen mensen kennis en vaardigheden verwerven.' Voorwaarde is wel dat ze kennis en vaardigheden hebben om media-uitingen te lezen en begrijpen. Van Bauwel onderzocht hoe kinderen van circa tien jaar nieuw aangeleerde mediageletterdheid toepasten.

Marjo van Hoorn

Hoofdredacteur Cultuur+Educatie

LITERATUUR

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel, Agentschap voor Onderwijscommunicatie.



Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs

Erfgoed en erfgoedzorg winnen in Vlaanderen steeds meer terrein. De Vlaamse overheid voert een actief cultureel erfgoedbeleid. Om een beeld te krijgen van hoe scholen en erfgoedinstellingen werk maken van erfgoededucatie liet de Vlaamse overheid een inventariserend onderzoek uitvoeren. Onderzoekster Sigrid Van der Auwera van de Universiteit Antwerpen beschrijft in onderstaand artikel de belangrijkste resultaten en aanbevelingen uit haar onderzoek.

De Vlaamse overheid voert sinds enkele jaren een actief cultureel erfgoedbeleid. Met dit beleid wil ze de maatschappelijke inbedding van erfgoed of de gemeenschapsvormende waarde in de kijker zetten. Het erfgoeddecreet van 2004 (waarover straks meer) zette de erfgoedsector, ook op lokaal niveau, aan tot verdere professionalisering.

De erfgoedsector zorgt op haar beurt voor ontsluiting voor een breed publiek. Initiatieven als Erfgoeddag en de Monumentstrijd rijzen als paddenstoelen uit de grond en brengen erfgoed onder de aandacht van de burger. Brede publieke belangstelling zorgt voor een ruim draagvlak en is een positieve stimulans voor de erfgoedzorg.

Het onderwijsveld zou een niet te verwaarlozen derde partner moeten zijn. Uit onderzoek naar cultuurparticipatie (zoals Nagel 1996) blijkt dat interesse voor erfgoed het best op jonge leeftijd aangewakkerd kan worden. Het is echter de vraag of het Vlaamse onderwijs deze taak ook daadwerkelijk vervult of kan vervullen. Hebben Vlaamse scholen wel genoeg aandacht voor erfgoed en biedt de erfgoedsector hen wel voldoende aanbod en ondersteuning? Is er sprake van samenwerking of blijft het bij de afname van kant-en-klare-pakketten? Krijgt erfgoed een plaats in het curriculum van iedere leerling of is het niet meer dan een 'elitaire extraatje' voor leerlingen uit het Algemeen Secundair Onderwijs? En zo zijn er vele vragen te stellen over de plaats van erfgoededucatie in het Vlaams onderwijs.

Om deze vragen te beantwoorden schreef de Vlaamse overheid eind 2005 een onderzoeksoopdracht uit. In de loop van 2006 voerden wij onder leiding van professor Annick

Schramme en Riet Jeurissen aan de Universiteit Antwerpen en in samenwerking met de Xios-Hogeschool, het onderzoek uit. Hieronder zullen wij eerst de opzet van het onderzoek beschrijven plus een korte schets van het Vlaamse onderwijsstelsel en de erfgoedsector geven. Vervolgens presenteren wij per thema de meest opvallende resultaten. Achtereenvolgens komen aan bod:

- de begrippen erfgoed en erfgoededucatie;
- doelstellingen van erfgoededucatie;
- ontwikkelingsdoelen en eindtermen;
- samenwerking tussen onderwijs en erfgoedsector;
- belemmeringen voor erfgoededucatie;
- erfgoededucatie en identiteit;
- erfgoededucatie en digitalisering;
- lerarenopleidingen;
- culturele centra en bibliotheken.

Per thema zullen wij, op basis van het onderzoek, ook een selectie van de belangrijkste aanbevelingen uit het onderzoeksrapport geven. De volledige lijst van aanbevelingen valt na te lezen in ons onderzoeksrapport (Van der Auwera, Schramme & Jeurissen 2007; ook te downloaden op www.canoncultuurcel.be).

OPZET VAN HET ONDERZOEK

Doel van het onderzoek was om een duidelijk beeld te schetsen van de mate waarin en de manier waarop scholen en erfgoedorganisaties rond materieel en immaterieel erfgoed werkten en welke samenwerkingsverbanden en methodes er bestonden. Het gaat dus om een representatieve en actuele stand van zaken van erfgoededucatie in en voor het Vlaamse onderwijs.

Gepeild is de mate waarin erfgoed aan bod komt in de klas, de mate waarin de erfgoedsector een aanbod heeft voor scholen en de mogelijke samenwerkingsverbanden tussen beide partijen. Op basis hiervan zijn beleidsaanbevelingen geschreven.

Ten eerste zochten we via een gerichte literatuurstudie naar een bruikbare begripsomschrijving. Via documentanalyse brachten we de bestaande Vlaamse wetgeving en subsidieverleningskanalen voor erfgoededucatie in kaart en gingen we na of ook eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties oog hebben voor erfgoed.

Daarna volgde kwalitatief en kwantitatief onderzoek. We bevroegen zowel de erfgoed-

sector als het onderwijsveld via een webenquête. Voor het onderwijs merkten we één onderwijsniveau aan als één onderzoekseenheid. Daarbij maakten we onderscheid tussen acht niveaus: kleuteronderwijs, lager onderwijs, buitengewoon basisonderwijs, algemeen secundair onderwijs, technisch secundair onderwijs, beroeps secundair onderwijs, kunst secundair onderwijs en buitengewoon secundair onderwijs. Een school die zowel algemeen, als technisch secundair onderwijs aanbiedt vormt in ons onderzoek met andere woorden twee onderzoekseenheden en twee afgevaardigden werden verzocht de enquête in te vullen. Alle Vlaamse scholen ontvingen zo'n verzoek per mail, met een link naar de enquête. Dit leverde een eindresultaat op van 941 respondenten.

De enquête voor de erfgoedsector stuurden we naar alle ons bekende erfgoedinstellingen of –verenigingen. We putten adressen uit de bestanden van de overheid en de steunpunten; daarnaast trachtten we zoveel mogelijk vrijwilligersverenigingen (heemkundige kringen, genealogische verenigingen, etc.) te contacteren. In totaal vulden 582 respondenten de enquête in. Om na te gaan of erfgoededucatie ook buiten de erfgoedsector in de strikte zin een plaats krijgt, organiseerden we een korte rondvraag bij culturele centra en openbare bibliotheken.

Voor beide groepen was het aantal respondenten voldoende om een representatief beeld te schetsen. Alleen de respons uit het buitengewoon onderwijs was onvoldoende om een onderscheid te maken tussen de verschillende types buitengewoon onderwijs. De data uit de webenquêtes diepten we via discussies in kleine focusgroepen verder uit. Zo konden we meer inhoudelijke vragen stellen, zoals over de manier van aanpak en de diversiteit. In totaal organiseerden we zestien focusgroepen met onder meer leerkrachten (van diverse schoolniveaus) en erfgoedwerkers.

Tot slot namen we diepteinterviews af bij lectoren en docenten van de lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten om na te gaan in welke mate toekomstige leraren worden opgeleid in erfgoededucatie.

HET VLAAMSE ONDERWIJSVELD

–
In België geldt een leerplicht van zes tot achttien jaar. De meeste jongeren volgen gedurende deze periode voltijds onderwijs. Vanaf vijftien of zestien is ook deeltijdonderwijs mogelijk.

Verder stipuleert de grondwet vrijheid van onderwijs. De overheid zelf is verplicht in neutraal onderwijs te voorzien; dit is het zogeheten gemeenschapsonderwijs. Daarnaast onderscheiden we het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs.

Het onderwijs kent drie niveaus: basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs. Elk daarvan kent weer onderverdelingen. Zo omvat het basisonderwijs het kleuter- en lager onderwijs, het gewoon en buitengewoon onderwijs. Het is bedoeld voor kinderen tussen 2,5 en 12 jaar. Daarna stromen jongeren door naar het secundair onderwijs. Dit is onderverdeeld in drie graden, onderwijsvormen en studierichtingen. In de eerste graad (de eerste twee jaar) maken de leerlingen kennis met zoveel mogelijk vakken. Vanaf de tweede graad onderscheiden we vier onderwijsvormen: algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO), beroeps secundair onderwijs (BSO) en kunst secundair onderwijs (KSO). Hierbinnen kiest de leerling een specifieke studierichting.

Leerlingen met een fysieke, psychologische, sociale of intellectuele belemmering kunnen terecht in het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Het buitengewoon onderwijs is ingedeeld in acht types al naargelang de mogelijkheden van de leerling.

Na het secundair onderwijs kunnen jongeren naar het hoger onderwijs op de hogeschool of de universiteit. In ons onderzoek beperkten we ons tot de lerarenopleiding.

Elke school die erkend of financieel gesteund wil worden, moet voldoen aan door de overheid gestelde eindtermen. Dit zijn minimumdoelstellingen die de scholen bij een meerderheid van de leerlingen van een bepaald studieniveau en –richting moeten bereiken (vakgebonden eindtermen) en nastreven (vakoverschrijdende eindtermen). Voor het kleuteronderwijs, het buitengewoon onderwijs en het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs (bestemd voor bepaalde groep leerlingen) zijn er ontwikkelingsdoelen, vaardigheden die een school bij haar leerlingen moet nastreven, maar niet per se moet bereiken. De inspectie onderzoekt of de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden gerealiseerd.

DE VLAAMSE ERFGOEDECTOR

–
Het onroerend of grondgebonden erfgoed (zoals monumenten, landschappen en archeologie) valt onder de bevoegdheid van het Vlaams Ministerie voor Ruimtelijke Ordening, Woonbeleid en Onroerend Erfgoed; het roerend en immaterieel erfgoed (zoals rituelen, verhalen en liederen) vallen onder dat van het Vlaams Ministerie voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media. Beide ministeries hebben een intern verzelfstandigd agentschap (IVA) opgericht om de zorg voor dit erfgoed te garanderen: het IVA Vlaams Instituut voor Onroerend Erfgoed en het IVA Kunsten en Erfgoed.

De overheid ondersteunt de erfgoedsector via de decretaal verankerde steunpunten. Zo is het Vlaams Centrum voor Volkscultuur het steunpunt voor erfgoedverenigingen, immaterieel en oraal erfgoed en (de studie van) de cultuur van alledag in Vlaanderen; Culturele Biografie Vlaanderen is het steunpunt voor archiefinstellingen, bewaarbibliotheken, documentatiecentra, erfgoedcellen en musea.

Met het erfgoeddecreet van 7 mei 2004 heeft de overheid het erfgoedbeleid verder uitgebouwd. Vanuit een geïntegreerde aanpak wil de overheid een duurzame zorg voor en ontsluiting van het cultureel erfgoed stimuleren. Verbreding van het maatschappelijke draagvlak is een van de belangrijkste doelstellingen van het erfgoeddecreet. Het decreet voorziet onder meer in de erkenning en subsidiëring van musea, het stimuleren en subsidiëren van overkoepelende samenwerkingsverbanden tussen (minimaal drie) musea, erfgoedconvenanten, erfgoedpublicaties en –projecten en van de al genoemde steunpunten.

De erfgoedsector zelf is zeer divers en omvat organisaties die zich bezighouden met materieel en immaterieel erfgoed of een combinatie van beiden. Een aantal koepelorganisaties biedt hen ondersteuning, zoals Erfgoed Vlaanderen, VCM-contactforum voor erfgoedverenigingen vzw, Monumentenwacht Vlaanderen vzw en Heemkunde Vlaanderen vzw. Ten slotte zijn er ondersteunende intermediairs, zoals de provinciale museumconsulenten.

DE BEGRIPPEN ERFGOED EN ERFGOEDEDUCATIE

ERFGOED

Het erfgoedbegrip heeft doorheen de jaren een steeds ruimere betekenis gekregen. Vroeger beperkte het zich tot tastbare getuigen uit het verleden, zoals monumenten. De laatste decennia echter dijde het begrip alsmear verder uit en tegenwoordig bepalen ook zaken als rituelen, gebruiken, ambachten en landschappen ons erfgoedbegrip. Daarbij worden drie soorten erfgoed onderscheiden:

- onroerend materieel erfgoed: tastbare, aan een vaste plek gebonden bronnen zoals monumenten, landschappen en archeologie;
- roerend materieel erfgoed: tastbare bronnen die dynamisch of beweeglijk zijn, zoals artefacten en schilderijen;
- immaterieel erfgoed: niet-tastbare bronnen, zoals verhalen, liederen en rituelen.

Omdat de literatuur geen eensluidende definitie biedt en omdat erfgoed, juist omwille van zijn dynamisch karakter niet strikt kan worden afgebakend, hanteerden we voor dit

onderzoek de volgende, meer algemene begripsomschrijving die al deze drie soorten erfgoed omvat:

Cultureel erfgoed zijn alle uitingen en sporen van menselijke handelingen en gedragingen (materieel en immaterieel) die wij van onze voorouders overgeleverd krijgen (hedendaagse sporen uit het verleden) en waar we als individu of als samenleving een bepaalde waarde aan hechten (common sense). (De Troyer e.a. 2005:12).

In de oorspronkelijke definitie stond 'kregen' in plaats van 'krijgen'. Wij kozen voor het woord 'krijgen' om het dynamische karakter van erfgoed te benadrukken. Wat vandaag nog geen erfgoed is, kan het morgen immers wel zijn.

Uit het onderzoek blijkt echter dat leraren doorgaans een veel traditionelere invulling aan het erfgoedbegrip geven. Leraren kregen in de webenquête een uitgebreide aankruislijst met mogelijke erfgoeditems. Ze kruisten vooral onroerend materieel erfgoed aan. Het merendeel van de respondenten beschouwde een kathedraal (74,5%) of een schilderij van Rubens (76,1%) bijvoorbeeld als erfgoed. Kerstmis of de Ronde van Vlaanderen werd daarentegen veel minder vaak aangekruist (respectievelijk 36,1 en 15,6%). Hoewel moderne architectuur en een moskee ook monumenten kunnen zijn, werden deze items eveneens weinig aangestipt (respectievelijk 35,4 en 32,9%). Leraren lijken erfgoed kortom vooral met het materiële, het 'eigene' en het oude te associëren.

Aanbeveling

Omdat blijkt dat niet alle leraren de reikwijdte van het erfgoedbegrip kennen, zou het goed zijn als alle erfgoededucatieve initiatieven de grenzen van het begrip aftasten en een meer reflectieve benadering stimuleren. Erfgoed is immers zoals gezegd een dynamisch begrip dat een permanente actualisering behoeft, zeker in een multiculturele samenleving.

ERFGOEDEDUCATIE

Erfgoededucatie is geen apart schoolvak. Samen met kunsteducatie, media-educatie en literatuureducatie maakt het deel uit van een meer omvattende cultuureducatie. Sommigen echter hanteren een breed erfgoedbegrip en beschouwen ook wat vandaag gemaakt wordt als erfgoed. Dan wordt het zelfs moeilijk om een onderscheid te maken tussen cultuur- en erfgoededucatie.

In de literatuur plaatst men erfgoededucatie bij het definiëren vaak in contrast met geschiedenisonderwijs. Erfgoededucatie zou dan het heden als uitgangspunt nemen

en geschiedenisonderwijs het verleden. Maar nemen geschiedenis en geschiedenisonderwijs niet ook het heden als uitgangspunt? Johan Huizinga wees reeds begin vorige eeuw erop dat 'geschiedenis de geestelijke vorm is waarin een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden' (Henrichs 2005:54). Dat 'rekenschap geven' gebeurt per definitie in het heden.

Bovendien wordt erfgoededucatie in de literatuur vaak in verband gebracht met vernieuwende didactieken en leertheorieën. Vooral constructivistische modellen en authentiek leren (omgevingsonderwijs) spelen hierin een belangrijke rol. Om deze vernieuwende didactiek als onlosmakelijk onderdeel van de definitie van erfgoededucatie te zien vinden we iets te rigide. Elke vorm van educatie dient immers gestoeld te zijn op de meest actuele en best passende didactische principes en leertheorieën. Wij pleiten ervoor om erfgoededucatie niet vooraf aan bepaalde didactische principes of leermethodes te koppelen.

Daarnaast moet men er zich van vergewissen dat vernieuwende didactieken zoals het sociaal constructivisme niet heiligmakend zijn. Een kind kan inderdaad veel leren door in een betekenisvolle omgeving betekenisvolle vragen te stellen, maar het moet ook voldoende bagage hebben om deze vragen te kunnen stellen.

In ons onderzoek hanteerden we de volgende definitie:

Erfgoededucatie is dan elke vorm van onderwijs die uitgaat van 'sporen in het heden uit het verleden' en deze inbedt in een context die op kennis berust en/of een ervaring kan bewerkstelligen die naar het verleden verwijst, met andere woorden een erfgoed-ervaring.

Dit wil zeggen dat erfgoed het uitgangspunt vormt van zowel kennisverwerving als beleving en dat dit uitgangspunt zowel doel als middel kan zijn.

Uit de bevraging van leraren blijkt dat erfgoed een plaats heeft binnen het onderwijs. Het wordt echter zelden onder de noemer erfgoededucatie geplaatst. Meestal neemt het traditionele vormen aan zoals een museum- of een stadsbezoek en is het gesitueerd binnen de lessen van één bepaald vak.

Heel wat leraren duiden aan dat er in hun school niet aan erfgoededucatie wordt gedaan, terwijl ze later melden dat er musea en monumenten worden bezocht of dat er les wordt gegeven over christelijke feesten. Bezoeken aan musea, bibliotheken of steden in het kader van de lessen geschiedenis blijven het meest populair.

Aanbeveling

Erfgoededucatie dient in de eerste plaats uit te gaan van erfgoed. Het is niet zozeer de didactiek die erfgoededucatie van andere educaties onderscheidt, maar de inhoud (erfgoed).

DOELSTELLINGEN VAN ERFGOEDEDUCATIE

– Wie opgroeit zonder met cultuur (en dus erfgoed) in aanraking te komen, zal er zich naar alle waarschijnlijkheid later ook niet mee bezighouden. Vooral de mate waarin ouders cultureel actief zijn, lijkt de cultuurdeelname in de latere levensloop te bepalen.

Toch is de rol van het onderwijs niet te onderschatten. De meest fervente cultuurdeelnemers worden voor het zevende levensjaar gevormd. Uit onderzoek blijkt dat cultuurdeelname die pas op latere leeftijd start, de frequentie van deelname in de verdere levensloop doet dalen. (Nagel 1996:8-23). Vooral kinderen uit zwakkere sociaal-economische milieus zijn voor hun culturele vorming in hoge mate afhankelijk van het onderwijs. (Kleuter)scholen kunnen een belangrijke bijdrage aan culturele vorming leveren en ervoor zorgen dat alle jonge kinderen in aanraking komen met cultuur en dus ook erfgoed.

Erfgoededucatie kan ook andere, meer specifieke doeleinden dienen. Erfgoed kan hierbij zowel doel als middel zijn. Zo kan erfgoed onder meer ingezet worden om de volgende doelstellingen te realiseren:

- respect leren opbrengen voor erfgoed en historisch besef bijbrengen: hier staat de cultuurhistorische context centraal. Erfgoed maakt concepten uit de geschiedenis en cultuur bevattelijker. Daarenboven zijn jongeren de toekomstige erfgoedwerkers, waardering voor erfgoed draagt zodoende bij aan het toekomstig behoud en beheer van erfgoed;
- inzichten bijbrengen over de manier waarop mensen betekenis geven aan de wereld om hen heen. Dit doen mensen niet alleen via gesproken en geschreven taal, maar ook via beelden, verhalen of andere sporen uit het verleden. Jongeren moeten daarom ook andere tekens dan het geschreven woord leren 'lezen', ze moeten meervoudig geletterd worden;
- inzichten bijbrengen over en leren omgaan met de manier waarop het verleden zich in het heden manifesteert. Een kritisch-historische benadering staat hier voorop. Zeker nu de erfgoedsector snel groeit, dienen jongeren kritisch te leren omgaan met de verschillende interpretaties over het verleden;

- vorming van de identiteit: door je te verdiepen in de (im)materiële wereld om je heen weet je waar je vandaan komt, als groep of als individu. Kennis van erfgoed geeft meer inzicht in het heden en van de plaats die een individu en/of de groep daarin inneemt. Tevens vormt het een voorwaarde voor een open omgang met andere culturen.

Ten slotte kan erfgoededucatie een activerende didactiek, een vakoverschrijdende aanpak en een krachtige leeromgeving bevorderen: heel wat niet direct erfgoedgerelateerde doelstellingen kunnen aan de hand van erfgoed gerealiseerd worden. Erfgoed leent zich hier gemakkelijk toe, omdat het een krachtige leeromgeving biedt en het aanknopingspunten heeft met vrijwel alle vakken en leerdomeinen.

Ook uit onze webenquête en focusgroepen blijkt dat leraren en erfgoedwerkers erfgoededucatie op school belangrijk vinden. Anders dan in de literatuur vullen ze doelstellingen van erfgoededucatie echter vooral traditioneel in. 'Historisch besef bijbrengen' en 'respect leren opbrengen voor kunst en cultuur' zijn zowel vanuit het onderwijsveld als de erfgoedsector de meest genoemde doelstellingen.

Wel komt uit de focusgroepen een significant verschil naar voren tussen het algemeen en het buitengewoon secundair onderwijs. Leraren uit het ASO stellen opvallend vaker kennis en historische vaardigheden tot doel, terwijl leraren uit het BuSO ook doelen als sociale vaardigheden noemen.

Hoewel er in alle vakken aanknopingspunten zijn met erfgoed, komt erfgoed in de praktijk vooral aan bod in vakken of leerdomeinen als geschiedenis, wereldoriëntatie, muzisch-creatieve vakken en talen. Erfgoededucatie is dus eerder een vakspecifieke aangelegenheid. Dit is niet vreemd, aangezien volgens de ondervraagde leraren een kader en coördinatie voor erfgoededucatie op school ontbreken. Daarnaast blijkt erfgoededucatie doorheen het hele curriculum een aaneenschakeling van op zich staande activiteiten. Van een doorgaande leerlijn is nauwelijks sprake.

Aanbevelingen

Hoewel erfgoed ook andere, minder erfgoedgerelateerde doelen kan dienen en zo als een middel kan worden ingezet, denken wij dat het onderwijs zijn aandacht vooral expliciet op erfgoed moet blijven richten. Juist traditionele doelstellingen als 'respect opbrengen voor erfgoed', 'historisch besef bijbrengen' en 'nadenken over herbestemming en behoud' moeten een belangrijke plaats krijgen in het onderwijs. Het onderwijs mag zich niet beperken tot 'leren met', 'leren over' is terecht belangrijk.

Omdat erfgoed multidisciplinair inzetbaar is en er aanknopingspunten zijn met heel wat leerdomeinen/vakken, dient een vakoverschrijdende aanpak gestimuleerd te worden. Overleg en coördinatie, zowel vak- als niveauoverschrijdend, is noodzakelijk.

ONTWIKKELINGSDOELEN EN EINDTERMEN

– Een screening van ontwikkelingsdoelen en eindtermen laat zien dat er veel mogelijkheden zijn voor erfgoededucatie. Ze bevatten zowel expliciet als impliciet verwijzingen naar erfgoed. Hiermee bedoelen we dat er doelstellingen bestaan die nagenoeg niet zonder erfgoededucatie kunnen worden bereikt – zoals 'de leerlingen brengen respect op voor erfgoed' – en doelstellingen die eventueel met erfgoededucatie, maar evengoed via andere weg kunnen worden ingevuld. Een voorbeeld van dit laatste is een doelstelling als 'de leerlingen kunnen door tasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en er over praten'.

Zeker voor het regulier onderwijs zijn er voldoende eindtermen en ontwikkelingsdoelen die aandacht besteden aan erfgoed of erfgoededucatie. Vooral in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie, muzische vorming, geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappelijke vorming, project algemene vorming en Nederlands krijgt erfgoed ruim aandacht. Daarnaast vermelden de eindtermen aardrijkskunde culturele landschappen. Ook is er aandacht voor immaterieel erfgoed: verhalen, muziek, dialecten enzovoort worden bij meer vakken vermeld.

Erfgoededucatie past als middel ook binnen veel andere, zo niet alle, schoolvakken. We vinden hiervoor bruikbare verwijzingen in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van alle schoolvakken en leerdomeinen. De ontwikkelingsontwikkelingen en eindtermen laten bovendien ruimte om erfgoed vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Er is aandacht voor ervaren (genieten, impressies opdoen, observeren, persoonlijk waardeoordeel ontwikkelen, etc.), voor het communiceren over die ervaring (beschrijven, mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weergeven, impressies uiten, etc.), voor respect opbrengen (waardering opbrengen, openstaan voor, etc.) en voor kennis (begrijpen, herkennen, kennen, interpretatie van historische bronnen, etc.).

Dat erfgoed niet altijd even expliciet wordt vermeld, heeft te maken met de manier waarop eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn omschreven. Ze laten bewust ruimte aan de leerkrachten om er in hun leerplannen een eigen invulling aan te geven.

Voor het buitengewoon onderwijs zijn verwijzingen naar erfgoed of erfgoededucatie

schaarser. Vooral de ontwikkelingsdoelen binnen het leergebied muzische vorming zijn met erfgoededucatie in verband te brengen. We moeten hier wel wijzen op grote verschillen in mogelijkheden tussen de leerlingen uit de verschillende onderwijstypes. De kerngedachte achter de ontwikkelingsdoelen muzische vorming bij type 2 bijvoorbeeld is dat de ontwikkeling van spel en muzisch handelen centraal staan. De klemtoon ligt met andere woorden op het doen. Het kind leert 'uiting geven aan zijn innerlijke wereld en de manier waarop het de buitenwereld ervaart'.

Voor het buitengewoon secundair onderwijs kunnen we enkel de ontwikkelingsdoelen vrijetijdsvaardigheden met erfgoed in verband brengen. Ook hier staat vooral het muzisch handelen/vormgeven centraal.

Uit het onderzoek blijkt echter dat zowel leraren als mensen uit de erfgoedsector onvoldoende vertrouwd zijn met deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Veel leraren beschouwen erfgoededucatie als een extraatje, terwijl het dit, gezien de verwijzingen in eindtermen en ontwikkelingsdoelen, niet is.

Bijna de helft (49,8%) van de erfgoedinstellingen zegt rekening te houden met eindtermen en ontwikkelingsdoelen wanneer ze activiteiten voor scholen organiseren. Meer dan de helft doet dit dus niet. Uit de focusgroepen blijkt eveneens dat niet alle educatieve medewerkers zich bewust zijn van het bestaan van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Hierdoor sluit een deel van het educatieve aanbod niet aan bij de leerstof voor een bepaald studieniveau. 43,5 Procent van de instellingen die geen rekening houden met ontwikkelingsdoelen en eindtermen, doen dit, omdat ze vinden dat hun aanbod een toegevoegde waarde biedt. Voor leraren blijkt tijdgebrek echter een belangrijke belemmering om (vaker) aan erfgoededucatie te doen.

Aanbeveling

Erfgoedinstellingen doen er goed aan hun aanbod af te stemmen op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Dat maakt het voor leraren aantrekkelijker, want erfgoededucatie is dan niet langer een extra activiteit. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn ruim omschreven en werken zodoende voor instellingen als leraren nauwelijks beperkend.

SAMENWERKING ONDERWIJS EN ERFGOEDSECTOR

—
Hoewel de erfgoedsector in een groot aanbod voor scholen voorziet, blijkt er slechts sporadisch effectief te worden samengewerkt. De onderwijsgevers geven als reden

aan dat kennis van erfgoed en de erfgoedsector hen ontbreekt. Binnen de erfgoedsector blijkt het ontbreken van pedagogische competenties de belangrijkste belemmering. Expertiseuitwisseling en effectieve samenwerkingsverbanden kunnen dus een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van erfgoededucatie.

Bovendien blijkt uit het onderzoek dat de sector haar aanbod vooral toespitst op het gewoon lager onderwijs en het algemeen secundair onderwijs. Vooral het bijzonder onderwijs en kleuteronderwijs vallen uit de boot. Leraren op deze scholen ervaren dit als een gemis. Juist om kinderen zo vroeg mogelijk in contact te brengen met kunst en cultuur, is erfgoededucatie in het kleuteronderwijs van wezenlijk belang. Leraren uit het buitengewoon onderwijs benadrukken dat erfgoededucatie juist voor hun leerlingen van wezenlijk belang is: 'Vaak krijgen ze van thuis uit minder culturele bagage mee, daarom moet de school hen in contact brengen met erfgoed.'

Erfgoedwerkers wijten het ontbreken van een aanbod voor deze doelgroepen aan het ontbreken van competenties. Sommige vakken uit het beroeps secundair onderwijs en het buitengewoon onderwijs, zoals Project Algemene Vakken, maatschappelijke vorming en vrijetijdsvaardigheden lenen zich uitstekend voor erfgoededucatie, maar zijn binnen de erfgoedsector weinig gekend.

Aanbeveling

Samenwerking tussen scholen en erfgoedinstellingen is belangrijk, onder meer om ontbrekende kennis bij beide partijen aan te vullen. Bewustmaking van elkaars behoeften en lacunes is daarbij essentieel.

BELEMMERINGEN VOOR ERFGOEDEDUCATIE

—
Het onderwijsveld geeft aan het prijskaartje van erfgoededucatie als grootste belemmering te zien. Niet verwonderlijk, aangezien leraren vooral traditionele erfgoedactiviteiten plannen. Bezoeken aan musea, monumenten en historische steden zijn vaak vrij duur: naast het ingangsticket vormen ook de vervoersonkosten een zware last. De meeste leraren zien niet meteen 'gratis' alternatieven. Ze associëren erfgoed nauwelijks met de directe omgeving.

Ook tijdgebrek wordt als belemmering gezien. Als derde belangrijkste belemmering noemt het onderwijsveld het gebrek aan kennis over de erfgoedsector en haar aanbod. De erfgoedsector ziet, zoals eerder aangegeven, een gebrek aan pedagogische competenties als de belangrijkste belemmering.

Ten slotte geven leraren aan dat ze vaak te laat op de hoogte worden gebracht van erfgoededucatieve initiatieven. Jaarplannen en onkostenramingen zijn reeds afgewerkt en de activiteit kan moeilijk ingepast worden. De erfgoedsector zou zich daarvan bewust moeten worden.

Aanbevelingen

Het bezwaar van tijdgebrek kan ondervangen worden door erfgoededucatie beter te laten aansluiten bij ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Om de kosten voor cultuureducatie te drukken kunnen alternatieven in de nabije omgeving worden gestimuleerd. Verder kan de erfgoedsector overwegen om bijvoorbeeld totaalpakketten aan te bieden of kan de overheid voorzien in subsidiëring van erfgoededucatieve pakketten of in een erfgoedjaarkaart (naar analogie van de museumjaarkaart) of 'erfgoed-cheques' (naar analogie van de Nederlandse CKV-bonnen) voor leerlingen of klassen.

Samenwerking, (gerichte) bijscholing en expertiseuitwisseling zijn belangrijk om het gebrek aan kennis bij beide partijen tegen te gaan. Een mogelijkheid is een erfgoededucatieve website of een erfgoededucatief luik op de erfgoedsite.

ERFGOEDEDUCATIE EN IDENTITEIT

Het onderzoek wijst uit dat men bij erfgoededucatie zelden doelbewust rekening houdt met een actueel thema als de sociale en culturele diversiteit van de leerlingen/studenten, laat staan deze diversiteit aangrijpt als startpunt van de activiteit. Zoals eerder vermeld kruisen onderwijsgevend vaker het 'eigen' erfgoed aan als erfgoed dan dat van andere culturen. Erfgoed is identiteitsvormend en zou daarom volgens sommigen moeten gaan over 'ons' Vlaams erfgoed. Anderen vinden weer dat erfgoededucatie juist om deze reden niet kan, omdat dat mogelijk eng-nationalisme in de hand werkt.

Dat het begrip cultureel erfgoed in verband gebracht wordt met identiteit is niet nieuw. Reeds in de negentiende eeuw diende erfgoed een romantisch ideaal en werd het gebruikt om een volk, een natie of een land een identiteit te geven. Geschiedenis- en het moderne talenonderwijs moesten hieraan bijdragen. Deze identiteit was meestal geënt op een mythe. Om zich te onderscheiden van anderen werd een gemeenschappe-

lijk groots en heroïsch verleden vereerd en soms zelfs gecreëerd. In de twintigste eeuw nam dit volksnationalisme echter extreme vormen aan. In de jaren dertig werd erfgoed, vooral in nazi-Duitsland, gebruikt om de eigen natie te verheerlijken. *Heimatkunde* werd een belangrijk studieobject.

Vanaf het einde van de twintigste eeuw worden de klassieken, de christelijke traditie en natievormende elementen in het curriculum dan ook ter discussie gesteld onder invloed van het postmodernisme, de globalisering en toenemende migratiegolven (Verdoodt 2004:12).

Een andere, minder geografisch afgebakende wijze van identiteitsbeleving dringt zich nu op. Identiteitsvorming wordt vandaag de dag veeleer gezien als een individueel groeiproces, een subjectief beleven. Hierbij bestaat er steeds een spanningsveld tussen het lokale en het globale. Men identificeert zich met zijn familie, een buurt en/of een stad, maar ook met een natie, een staat, Europa en zelfs met de wereld. Zo ontstaan er *multiple identities*, meervoudige identiteiten, die niet alleen geografisch kunnen worden afgebakend, maar ook op persoonlijk vlak (zoals gender, ras, leeftijd, sociale positie). Iedereen identificeert zich, afhankelijk van de context, voortdurend vanuit andere aspecten van zijn persoonlijkheid met zaken en andere mensen. Identiteiten zijn dus constant in beweging en nooit af (Verdoodt 2004:38-39).

De meeste beleidsmakers sluiten zich aan bij deze actuele visie op identiteit en identiteitsvorming en leggen de link naar erfgoed. In een eerste beleidsbrief (2000) benadrukte minister van Cultuur Bert Anciaux reeds de 'maatschappelijke positionering', de 'gemeenschapsvormende functie' en de 'maatschappelijke verankering' van cultureel erfgoed (Gielen & Laermans 2005:28). De Raad van Europa lieert erfgoed eveneens systematisch aan identiteitsbeleving en democratische burgerzin in een Europees perspectief (Raad van Europa 2006). Het Vlaamse Actieplan Diversiteit (februari 2006) van het Vlaams Ministerie voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media, wil onder meer de interculturele ontmoeting bevorderen. (Vlaams Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media, 2006:7-10)

Beide polen, enerzijds de *global village* en anderzijds onze woonplaats en de omliggende regio die nog steeds het referentiepunt zijn van ons leven en van onze identiteit (De Troyer e.a. 2005:17-18), komen in aanmerking voor erfgoededucatie. Het onderwijs kan zowel uitgaan van het schoolgebouw en zijn onmiddellijke omgeving als van werelderfgoed op een ander continent.

Vooraf Angelsaksische en Nederlandse auteurs liëren erfgoededucatie aan de eigen, nabije omgeving van de leerling. Erfgoededucatie is dan omgevingsonderwijs. De vraag is of dat voldoende is in een geglobaliseerde wereld. Voor de allerkleinsten misschien

wel, maar naarmate een kind ouder wordt, kan het beter abstraheren en kunnen ook zaken buiten zijn directe leefwereld worden behandeld. Cognitieve ontwikkelingstheorieën zoals die van Piaget en Parson gaan ervan uit dat de ontwikkeling van een kind een evolutie doormaakt van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar het vermogen om zich in de situatie van iemand anders te verplaatsen en van absoluut naar meer relativerend (Haanstra 2005:6-8). Dat betekent dat erfgoededucatie langzaam kan opbouwen en uitbreiden van de eigen omgeving naar de hele wereld.

Aanbevelingen

Erfgoededucatie dient rekening te houden met genoemde meervoudige identiteiten en niet enkel te focussen op het nationale erfgoed. Sociaal en cultureel diverse achtergronden van leerlingen kunnen hierbij een uitgangspunt vormen.

Voor heel jonge kinderen koppelt men erfgoed het best aan de directe omgeving. Daarna maken de leerlingen stapsgewijs kennis met een steeds bredere omgeving: eerst met hun buurt, dan met hun dorp of stad, vervolgens met de eigen regio, het land en de wereld. Op die manier leren ze stap voor stap de eigen omgeving te relateren aan de wereld om hen heen.

Verder onderzoek naar de mogelijkheden van erfgoededucatie en diversiteit is wenselijk.

ERFGOEDEDUCATIE EN E-ERFGOED

— Expertiseontwikkeling rond e-cultuur en e-erfgoed wint steeds meer terrein. Zo verscheen onlangs de publicatie *e-Cultuur. Bouwstenen voor praktijk en beleid*, met beleidsaanbevelingen voor Vlaanderen. Hierin besteden de auteurs ook aandacht aan e-erfgoed en educatie (De Wit & Esmans 2006). Ze onderscheiden drie types van digitaal erfgoed of e-erfgoed:

- Gedigitaliseerde bronnen of objecten: analoge informatie wordt in digitale formaten omgezet. Het digitale erfgoed is dan een virtueel duplicaat van het reële object, document of bestand;
- Objecten of bronnen die van oorsprong digitaal zijn: bronnen of objecten die als virtuele dragers ontstaan. Voorbeelden zijn elektronische documenten, digitale muziekbestanden en e-mails;

- Elektronische informatie over bronnen en objecten: zoals een website over één of meer erfgoedstukken.

Alle drie de types zijn bruikbaar in het onderwijs.

Uit de bevraging van het onderwijs bleek echter dat digitalisering nog niet of onvoldoende ingeburgerd is in Vlaamse erfgoededucatie. Slechts sporadisch krijgen leerlingen een zoekopdracht rond erfgoed op het internet. Enkele leraren die deelnamen aan de focusgroepen staan hier zelfs sceptisch tegenover: ze vinden ofwel dat leerlingen al voldoende tijd doorbrengen achter de computer ofwel dat er te weinig interessante websites zijn.

Nochtans, zo beschrijven De Wit en Esmans, is er de laatste jaren steeds meer digitaal erfgoed voorhanden. Dit verhoogt de toegankelijkheid (geen verplaatsingen, geen belemmeringen door pre- of conservatiemaatregelen) en toepassingsmogelijkheden in de klas. E-erfgoed kan met andere woorden een belangrijk instrument zijn voor erfgoededucatie. Zo maakt internet personalisering of participatie mogelijk. De deelnemers kunnen een eigen inbreng leveren door nieuwe gegevens aan te brengen. Ze kunnen in interactie treden met andere gebruikers en deelnemers. Via onder meer fora, weblogs en e-mail kunnen ze communiceren en van elkaar leren, gegevens uitwisselen en delen, en bestanden down- en uploaden. Historische *games* kunnen het leren versterken. Virtuele catalogi maken de gegevens toegankelijk voor iedereen en bestanden kunnen met elkaar verbonden worden. Ook kan *content* steeds op maat van de leerling geleverd worden. Musea kunnen bestanden maken bij de tentoongestelde objecten en door invoer van onder meer de leeftijd van de deelnemer, informatie op maat geven. Verder kunnen ook technologieën als gps en mp3 een meerwaarde bieden.

Tot slot willen we erop wijzen dat digitalisering in het bijzonder voor erfgoededucatie in archieven of bewaarbibliotheken een mogelijkheid kan zijn. Heel vaak zijn de bewaarplaatsen niet toegankelijk voor klassen. Gedigitaliseerde bronnen daarentegen zijn wel toegankelijk en zouden gebruikt kunnen worden om bijvoorbeeld een stamboom op te maken of een geschiedenis van de directe omgeving van de school op te stellen. Uit ons onderzoek blijkt bovendien dat juist archieven en bewaarbibliotheken erfgoedinstellingen zijn die het minst aan erfgoededucatie doen. Zelf wijten ze dit voor een groot deel aan het feit dat het voor hen zeer moeilijk is om de eigenheid van de instelling uit te spelen. Er worden bijvoorbeeld wel eens handschriften tentoongesteld, maar kinderen de geschiedenis van pakweg de eigen straat laten opzoeken, is veel moeilijker vanwege

de beperkte toegangsmogelijkheden tot de bewaarruimtes en de bewaarde stukken. Juist dit laatste zou hen leren waarom er archieven zijn en hoe die gebruikt worden.

Aanbevelingen

Leraren moeten bewust worden gemaakt van de mogelijkheden van digitaal erfgoed (zoals virtuele catalogi, historische games, weblogs en fora).

Digitalisering van bronnen en archiefstukken is een goede manier voor archieven en bewaarbibliotheken om hun mogelijkheden voor erfgoededucatie te vergroten. Het bespaart scholen bovendien vervoerskosten.

DE LERARENOPLEIDINGEN

De Vlaamse overheid heeft basiscompetenties voor beginnende leraren vastgesteld. Hierin wordt omschreven over welke kennis, vaardigheden en attitudes een beginnende leraar moet beschikken. Twee van de in totaal tien functionele gehelen van basiscompetenties verwijzen naar culturele competenties: 'de leraar als opvoeder' en 'de leraar als cultuurparticipant'. De competenties vermelden erfgoed niet expliciet, maar ze verwijzen nooit specifiek naar inhouden.

De meeste lerarenopleidingen besteden steeds meer aandacht aan erfgoed. In de opleiding leraar secundair onderwijs maakt erfgoed echter vooral voor toekomstige leraren in vakken als esthetica en geschiedenis deel uit van het curriculum. Erfgoed wordt hier zelden vakoverschrijdend benaderd; gezien de uiteenlopende vakkeuzemogelijkheden blijkt het uitwerken van vakoverschrijdende projecten doorgaans problematisch. In de opleidingen kleuter- en lager onderwijs zijn er wel meestal vakoverschrijdende projecten.

Sommige hogescholen en universiteiten bieden studenten de mogelijkheid stage te lopen in een erfgoedinstelling of een scriptie te schrijven in samenwerking met een dergelijke instelling. De deelnemers aan de focusgroepen van de erfgoedsector evalueren deze formule als bijzonder positief: de studenten brengen vaak originele ideeën aan en zijn op de hoogte van didactische vernieuwingen. Voorts zijn samenwerkingsverbanden eerder schaars.

Nascholings- of verdiepingsmodules voor erfgoed zijn er vrijwel niet. Uit de bevraging van het onderwijsveld blijkt desalniettemin dat leraren een gebrek aan competenties voor erfgoededucatie wijten aan een gebrek aan aandacht hiervoor in de lerarenopleiding.

Uit dit alles kunnen we concluderen dat de lerarenopleidingen op de goede weg zijn, maar dat ze zeker moeten worden gestimuleerd om hierin verder te gaan. Zo bieden nog niet alle lerarenopleidingen hun studenten de kans om samen te werken met of een stage te lopen in een erfgoedinstelling. Ook blijkt de nood aan nascholings- en verdiepingsmodules prangend.

Aanbevelingen

Lerarenopleidingen kunnen samen met de erfgoedsector en pedagogische begeleidingsdiensten nascholings- en verdiepingsmodules inrichten.

In lerarenopleidingen zou men meer vakoverschrijdend kunnen werken.

CULTURELE CENTRA EN OPENBARE BIBLIOTHEKEN

Uit de korte rondvraag bij culturele centra en openbare bibliotheken blijkt dat ze ook erfgoededucatie op het programma hebben. Ze wensen dit in de toekomst voort te zetten en verschillende instellingen die momenteel nog geen erfgoed op het programma hebben, wensen dit in de toekomst wel te doen.

Aanbevelingen

De erfgoedsector kan culturele instellingen en openbare bibliotheken als een volwaardige partner beschouwen en betrekken bij overleg. CultuurLokaal en het Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken, de steunpunten voor culturele centra en openbare bibliotheken kunnen actief betrokken worden bij sensibiliseringscampagnes en andere activiteiten die erfgoededucatie willen bevorderen.

BESLUIT

Kortweg kunnen we stellen dat erfgoed zeker een plaats heeft binnen het Vlaamse onderwijs, maar dat het ontbreekt aan een integrale benadering. Men hanteert een eerder traditioneel erfgoedbegrip, heeft weinig aandacht voor diversiteit, e-erfgoed is nagenoeg onbekend, er zijn zo goed als geen nascholingsmogelijkheden, een doorgaande leerlijn ontbreekt en erfgoededucatie komt in ongelijke mate aan bod bij verschillende doelgroepen.

Daarom denken wij dat bewustwording noodzakelijk is. Verschillende instrumenten zoals een erfgoededucatieve website en studiedagen kunnen hiertoe bijdragen, maar ook effectieve samenwerkingsverbanden en expertisewisseling zijn een must. Dit kan eventueel via een coördinerend orgaan of onder begeleiding van de bestaande steunpunten.

Dit artikel vormde slechts een greep uit een omvangrijk onderzoeksrapport. Uit dit rapport kan heel wat materiaal geput worden om in de klas mee aan de slag te gaan, maar ook voor verder onderzoek. Heel wat aspecten van erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs vragen nog om een verdere uitdieping. We denken hierbij aan de mogelijkheden van erfgoededucatie in de verschillende types van het buitengewoon onderwijs of de mogelijkheden om erfgoededucatie in te zetten om de interculturele dialoog te bevorderen. Naast verder onderzoek lijkt monitoring ons wenselijk om de opvolging van de samenwerking tussen de erfgoedsector en het onderwijs te verzekeren.

Sigrid Van der Auwera

Sigrid Van der Auwera studeerde archeologie, initiële lerarenopleiding en internationale politiek. Ze was lerares in het technisch en beroepssecundair onderwijs, waar ze geschiedenis, esthetica en project algemene vakken gaf. Daarna werd ze onderzoeker. Ze voerde in opdracht van de Stad Antwerpen een evaluatieonderzoek uit naar de Culturele Jaarboeken van de stad en een onderzoek naar conservatie in bewaarbibliotheken in de Provincie Antwerpen. In 2006 werkte ze aan de Universiteit Antwerpen aan het onderzoek rond erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs in opdracht van de Vlaamse gemeenschap. Op 1 januari 2007 startte ze doctoraatsonderzoek aan de Universiteit Antwerpen naar preventie voor destructie van materieel erfgoed tijdens conflict- en postconflictsituaties.

LITERATUUR

—
Copeland, T. (2004a). 'Heritage Education and citizenship.' In: *Proceedings of the Europa Nostra Forum 2004: 'Heritage Education: A European Perspective'*, pp. 67-72.

De Troyer, V., Vermeersch, J., Van Genechten, H., Van den Nieuwenhof, P., Kusters, K., Mols, P., Van

Leeuwen, J., Vitre, N., Pizzicanella, F., Destro, M.A., Fusco, M.A. (2005). *Erfgoed in de klas. Een handboek voor leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

De Wit, D., Esmans, D. (2006). *e-Cultuur. Bouwstenen voor praktijk en beleid*. www.cjism.vlaanderen.be/e-cultuur/bouwstenen/index.html

Erfgoed Nederland (2007), *Erfgoed Actueel*, www.erfgoednederland.nl

Gielen, P., Laermans, R. (2005). *Cultureel Goed. Over het (nieuwe) erfgoedregiem*. Leuven: Lannoo Campus.

Haanstra, F. (2005). 'Onderzoek naar de stadia in het maken en kijken naar kunst.' In: *Cultuur + Educatie* 14, pp. 6-9.

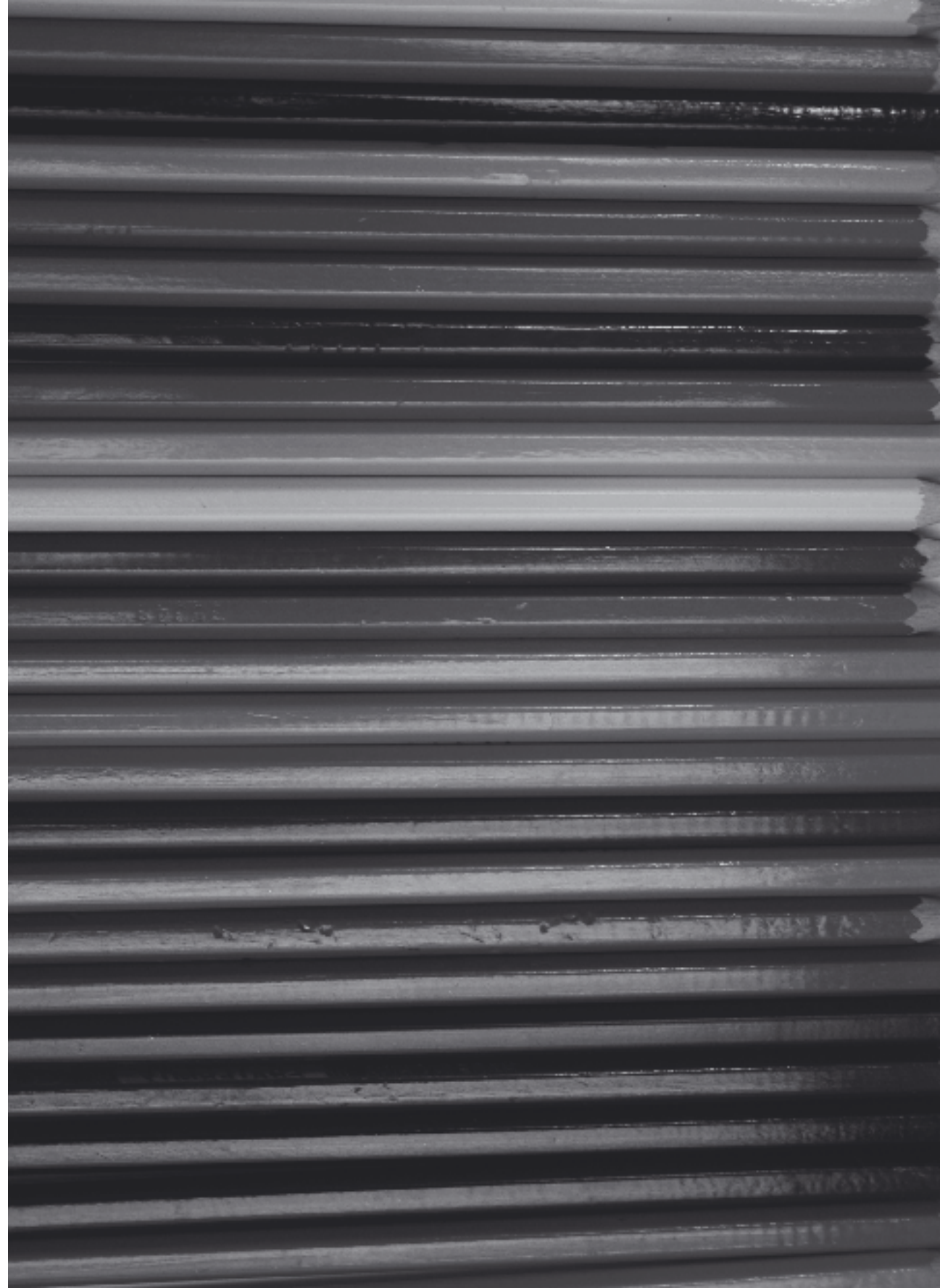
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie (1999a). *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren: Decretale tekst en memorie van toelichting*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs.

Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. (1996). *Cultuurdeelname in de levensloop. De invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.

Raad van Europa (2006). *Heritage Education*. www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Heritage/Heritage_education/

Van der Auwera, S., Schramme, A., Jeurissen, R. (2007). *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog*. Brussel: CANON Cultuurcel, Kunsten en Erfgoed, VIOE.

Verdoodt, I. (2004). *Pygmalion in beeld: de mythe van geletterdheid*. Gent: Universiteit Gent, Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen.



Een ervaringsgerichte kunsteducatie voor musea

Hoe komen volwassen museumbezoekers tot een interpretatie van hedendaagse, post-moderne kunst? Eva Van Moer, verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel, beschrijft in dit artikel de resultaten van haar onderzoek onder museumbezoekers. Ze onderscheidt vier interpretatieprocessen. Verder ging ze na in hoeverre beschikbaar educatief materiaal museumbezoekers helpt om tot een interpretatie van kunstwerken te komen. Ze bepleit daarbij een meer ervaringsgerichte kunsteducatie die leidt tot kritische reflectie.

Ooit was het de taak van kunstenaars zo mooi en realistisch mogelijk de werkelijkheid uit te beelden. Het interpreteren van een kunstwerk leverde de toeschouwer, mits deze enige kennis van symboliek, geschiedenis en artistieke regels had, zelden problemen op. Met hedendaagse kunst ligt dat anders. Alvorens de onderzoeksopzet te beschrijven en de resultaten te presenteren zullen we eerst de theoretische context van het onderzoek toelichten.

NIEUW EN ORIGINEEL

In de tweede helft van de negentiende eeuw veranderen twee belangrijke aspecten de functie van kunst: de uitvinding van de fotografie enerzijds en het denken over individu en maatschappij anderzijds. De technische uitvinding maakte het mogelijk om de werkelijkheid waarheidsgetrouw weer te geven. Dit maakte een einde aan de taak van kunstenaars om de dingen zo mooi en realistisch mogelijk uit te beelden en kunstenaars waren dan ook verplicht een andere manier te zoeken waarop ze de werkelijkheid zouden voorstellen.

Vanaf dat moment zien we dat kunstenaars een eigen stijl ontwikkelen en ontstaan verschillende stromingen waarbij telkens één kenmerk van kunst naar voren geschoven

wordt (avantgarde). Met de traditionele regels van de oude kunst werd gebroken en criteria als 'mooi' en 'realistisch' werden vervangen door 'nieuw' en 'origineel'.

Op maatschappelijk vlak verdwijnt vanaf het midden van de negentiende eeuw geleidelijk het geloof in een collectieve waarheid (Elias 2005). Men is steeds minder op zoek naar algemene, universele verklaringen in de vorm van Grote Verhalen en interpretaties zijn eerder gebaseerd op het alledaagse, geïnspireerd door persoonlijke verhalen en lokale gebeurtenissen (Lyotard 1979). Kennis leidt niet meer tot universele principes gebaseerd op consensus, maar verschillende waarden en gedachten bestaan naast elkaar.

Dit heeft ook consequenties voor de kunstenaar. De kunstenaar is niet langer de vertegenwoordiger van een gemeenschap in de zin dat hij het algemene gedachtegoed illustreert, voortaan vertegenwoordigt hij zichzelf en brengt hij zijn eigen stijl en boodschap (Elias, 1998). Hij wordt kritischer en levert commentaar op de maatschappij via het herzien en herformuleren van de algemene waarden. Niet enkel op inhoudelijk vlak, maar ook in vormgeving. Het individuele karakter van kunst maakt dat de eigen stijl en boodschap van de kunstenaar niet meer door een grote gemeenschap begrepen wordt. Toeschouwers moeten een inspanning leveren (bijvoorbeeld door vorming) om tot begrip te komen.

CONTEXTUELE BETEKENISSEN

Vanaf de tweede helft van de vorige eeuw is er sprake van een nieuwe omwenteling. Kunstenaars zoeken niet meer naar het 'nieuwe'. Voortaan wordt er niet meer beoogd om een stijl te ontwikkelen, maar staan persoonlijke, eerder toevallige verbanden die de kunstenaar legt, centraal (Elias, 2005). Onder invloed van postmoderne ideeën wordt het kunstwerk beschouwd als een teken zonder vaste betekenis. Dit wil zeggen dat er geen laatste of definitieve betekenis is. Alles hangt af van de context waarin het kunstwerk bekeken wordt.

Wanneer we deze postmoderne gedachte vertalen naar de context van het kunstmuseum, betekent dit dat interpretaties van kunstobjecten dynamisch en veranderlijk zijn. Mayer (2005) beschrijft in haar studie dat deze manier van denken slechts geleidelijk ingang vond in het museum. In de jaren zeventig had men veeleer een moderne opvatting over betekenisconstructie. Betekenissen vertrokken in eerste instantie vanuit de interne kwaliteiten van het kunstobject. Pas in een later stadium werd de context van de toeschouwer meegenomen in het interpretatieproces.

In de jaren negentig veranderde deze opvatting en werd interpretatie gezien als een

dialogoog tussen het kunstwerk en de toeschouwer. In deze visie staat de context van de toeschouwer meer centraal. De interpretatie van een kunstwerk verandert naargelang de context waarin de toeschouwer zich plaatst. Hierdoor zijn verschillende interpretaties van hetzelfde kunstobject mogelijk. Eco (1962) spreekt in dit verband over de openheid van het kunstwerk, waarmee hij bedoelt dat de toeschouwer het kunstwerk in zijn interpretatie 'afmaakt'. De betekenisverschillen zijn dan ook afhankelijk van de keuzes die de toeschouwer maakt. De actieve rol die weggelegd is voor de toeschouwer vindt men terug in theorieën zoals de constructivistische leertheorie, hermeneutiek en sociale semiotiek.

EERDER ONDERZOEK

— Niet enkel een paradigmaverschuiving op theoretisch vlak, maar ook een ander beleidsklimaat maakten dat musea hun relatie met bezoekers herbekeken. Vanaf 1996 werd in Vlaanderen het museumdecreet, nu onderdeel van het erfgoeddecreet, ingevoerd. Het decreet regelt de erkenning van musea op basis van een aantal criteria gebaseerd op de internationale ICOM-museumdefinitie uit 1974. Deze luidt: 'Een museum is een permanente instelling in dienst van de gemeenschap en haar ontwikkeling, niet gericht op het maken van winst, die de getuigenissen van de mens en zijn omgeving verwerft, registreert, documenteert en wetenschappelijk onderzoekt, behoudt en presenteert voor doeleinden van studie, educatie en genoegen.'

Eén van de criteria is het uitoefenen van een publieksgerichte functie. In ruil voor subsidies zijn de musea gebaat bij het uitbouwen van kwaliteitsvolle educatie. Het leek ons dan ook een ideaal tijdstip om enkele jaren na de invoering van het museumdecreet een vooronderzoek uit te voeren over museumeducatie bij volwassenen in erkende kunstmusea.

Voor dit vooronderzoek bevroegen we educatieve medewerkers aan de hand van half-structureerde interviews. Daaruit bleek dat museummedewerkers op de hoogte zijn van de theoretische veranderingen en dit zoveel mogelijk proberen door te trekken in hun praktijk aanbod. Vooral de interactieve rondleiding, gebaseerd op principes van het constructivisme, is daarvan een voorbeeld. Een tweede vaststelling was dat het educatieve aanbod voor de doelgroep van (individuele) volwassenen minder uitgewerkt is dan die voor andere doelgroepen in omvang (minder groot) en diversiteit (vaak enkel rondleidingen en tekstuele informatie). Tijdgebrek en geldtekort zijn hiervan de voornaamste oorzaken.

Vervolgens concludeerden we dat de informatie die gebruikt wordt om educatieve middelen te ontwikkelen, vooral gebaseerd is op kwantitatief onderzoek. De verscheidene publieksonderzoeken (Ranshuijzen 2003, 2001; Roose & Waeghe 2002) die vooral polsen naar de kenmerken van het museumpubliek (zoals leeftijd, interesses, beroep en opleiding) zijn hiervan voorbeelden. Kwalitatief onderzoek naar esthetische ervaringen is eerder beperkt. Nochtans is dit soort informatie relevant om een kwalitatief en divers educatief aanbod te ontwikkelen.

ONDERZOEKSOPZET

— De resultaten van het vooronderzoek en literatuuronderzoek droegen bij tot het bepalen van de onderzoeksvraag en de keuze voor kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is een geschikte aanpak voor het achterhalen van beleving en betekenisverlening (Baarda, De Goede & Theunissen 2001).

We besloten om de betekenisconstructie van individuele, volwassen bezoekers na te gaan aan de hand van mondelinge reacties op hedendaagse kunst in een museumsetting. We verzamelden de gegevens met open interviews. Zo vroegen we de bezoekers hardop te denken; dit wil zeggen te praten over wat ze zagen, dachten, voelden en dergelijke over de kunstwerken en de tentoonstellingen in zijn geheel (Hooper-Greenhill & Moussouri 2001). Het was dus de bedoeling dat de toeschouwers hun ervaringen omzetten in eigen woorden.

Aanvankelijk gaven we de bezoekers de tijd om de tentoongestelde kunstwerken individueel en op eigen tempo te bekijken. Daarbij vroegen we hen om één of meer kunstobjecten uit de tentoonstelling of de vaste collectie te selecteren die hen op een of andere manier aansprakten. Nadien werden enkel die geselecteerde kunstobjecten besproken. Dit interview had plaats in de onmiddellijke omgeving van de kunstobjecten en in aanwezigheid van de onderzoeker.

Het feit dat de respondent de objecten zelf kon kiezen, vergemakkelijkte het vraaggesprek. De openingsvraag luidde dan ook of de respondent zijn keuze voor het object kon verduidelijken. Alle gesprekken werden opgenomen met een draagbaar opnametoestel en een kleine microfoon opgespeld op de kledij van de respondent. Op die manier had de toeschouwer zijn armen vrij om te gesticuleren en werd het achtergrondgeluid geminimaliseerd. De rol van de onderzoeker was beperkt tot luisteren en interpellieren wanneer bepaalde gedachten of woorden om toelichting vroegen (Emond 2005).

DE STEEKPROEF

In totaal verwoordden 68 volwassenen hun ervaringen. Alle respondenten werden vooraf geselecteerd op basis van hun interesse in hedendaagse kunst en waren tussen 18 en 80 jaar. We brachten de respondenten onder in twee groepen. De ene groep bestond uit ervaren bezoekers (n=30), de andere groep had minder ervaring (n=38). De ervaren groep bezoekers volgde de afgelopen twee jaar cursussen met betrekking tot hedendaagse kunst bij Amarant, een studie- en educatiecentrum dat de individuele studie, het openbare debat en de beleving van beeldende kunst, theater, dans, literatuur en filosofie wil activeren en optimaliseren. In totaal werden 300 mensen schriftelijk aangeschreven. Hierbij werden volwassenen uitgekozen die de afgelopen twee jaar (academiejaar 2003-2004 en 2004-2005) een cursus rond hedendaagse kunst bij Amarant hadden gevolgd. Naast deze schriftelijke oproep werd er onmiddellijk daarna een telefonische rondvraag gedaan bij de aangeschreven kandidaten. Uiteindelijk waren 30 mensen bereid om tijd vrij te maken om deel te nemen aan het onderzoeksproject.

De andere groep respondenten selecteerden we via referentiepersonen uit verschillende netwerken (werkomgeving en S.M.A.K., het Stedelijk Museum voor Actuele Kunst in Gent). De respondenten moesten aan de volgende voorwaarden voldoen: ze volgden de afgelopen vijf jaar geen cursussen over hedendaagse kunst, ze bezochten niet meer dan drie keer per jaar een kunstmuseum en ze hadden interesse in hedendaagse kunst. In totaal wilden 38 volwassenen die aan dit profiel voldeden, meewerken. Eenmaal in het museum zelf, vulden beide groepen een korte vragenlijst in met voornamelijk demografische gegevens en vragen over hun museumervaring en kunstvorming.

ONDERZOEKSETTING

Bij een kwalitatieve onderzoeksopzet vindt het onderzoek in een natuurlijke setting plaats. In dit geval hadden de gesprekken plaats in het S.M.A.K. te Gent. De collectie van het museum geeft een beeld van de ontwikkelingen in de internationale kunst van 1945 tot heden en geeft ook een plaats aan kunst uit de eigen regio. Het S.M.A.K. streeft ernaar om een dynamische wisselwerking tussen de permanente collectie en de tijdelijke tentoonstellingen tot stand te brengen.

Afhankelijk van de lopende tentoonstellingen, wordt een deel van de vaste collectie gepresenteerd. De verzameling bestaat uit werken van internationale kunstenaars als Joseph Beuys (Duitsland), Andy Warhol (VSA), David Hammons (VSA) en Yves Klein (Frankrijk). Door werken van Ricardo Brey (Cuba) en Artur Barrio (Brazilië) tentoon te stellen, beklemtoont het museum niet enkel westerse kunst. Daarnaast bestaat een groot deel van de collectie uit werken van Belgische kunstenaars zoals Panamarenko,

Luc Tuymans, Marcel Broodthaers en Jan Fabre. Het S.M.A.K. heeft ook oog voor minder bekende, jonge kunstenaars zoals Klaus Pöbitzer (1971, Italië), Salla Tykkä (1973, Zweden) en Bart Stolle (1974, België).

Het museum presenteert zijn verzameling sinds 1999 in het huidige gebouw. Deze ruimte is een gerenoveerd casinogebruik dat dateert uit 1949. Het gebouw is symmetrisch opgevat en heeft twee etages. Het bestaat uit een opvallende voorbouw met dwars georiënteerde grote zalen geflankeerd door kleine ruimten, en een achterbouw met op iedere verdieping één grote middenzaal en twee zijruimten. De achterkant van het gebouw bestaat uit een zeer grote, overdekte hal (S.M.A.K. 2006).

ANALYSE

Van elk interview met een individuele bezoeker maakten we transcripts, die ingevoerd werden in Atlas.ti, een softwareprogramma voor het analyseren van kwalitatieve data. Atlas.ti is gebaseerd op principes van Grounded Theory. Dit wil zeggen dat de data inductief benaderd worden.

We vertrokken vanuit de eigenheid en complexiteit van de data om gaandeweg te abstraheren. De transcripts werden geanalyseerd met zeer algemene vragen in het achterhoofd en niet vanuit één bepaalde theorie. De manier van analyseren bestond erin om categorieën te distilleren uit de verzamelde ervaringen van bezoekers. Door een voortdurende vergelijking van die categorieën werd de analyse telkens verfijnd. Dit analyseproces ging door tot op het moment van saturatie, het moment waarop verdere analyse geen nieuwe informatie opleverde (Charmaz 2006; Glaser 1998; Glaser & Strauss 1967; Murh 1997; Strauss & Corbin 1994).

In eerste instantie gingen we na op welke manieren de individuele bezoeker kunstobjecten interpreteert. Hierbij richtten we ons op de verschillende processen die de toeschouwer gebruikt tijdens interpretatie. Bij het uitschrijven van deze processen hebben we ze ingebed in bestaande theorieën en onderzoeken over interpretatieprocessen bij beeldende kunst (Kesner 2006; Carroll 2002; Matravers 1998; Shusterman 1997; Csikzentmihaly & Robinson 1990). Ook de kunstfilosofie was een belangrijke inspiratiebron. Samengevat kunnen we de interacties tussen toeschouwer en kunstobject op vier manieren beschrijven:

- een zintuiglijke reactie, gebaseerd op één of meerdere zintuigen;
- een intellectuele respons waarin cognitieve elementen centraal staan;
- een emotionele reactie bestaande uit affectieve componenten;
- een (inter)actieve reactie waarbij toeschouwers concrete acties ondernemen om tot interpretatie te komen.

Hieronder zullen we deze vier processen beschrijven en illustreren met uitspraken van de respondenten. Daarbij bleek het analyseren en categoriseren van de ervaringen ingewikkeld. Het interpretatieproces is immers een holistische ervaring waarvan de som groter is dan de delen. Bijgevolg kunnen de vier processen niet mooi verpakt worden in duidelijk afgebakende categorieën. Vaak is het onduidelijk in welke categorie een reactie thuishoort, aangezien processen vaak tegelijkertijd voorkwamen. We onderscheiden een categorie naarmate een specifiek proces aanwezig was. Zo spraken we over een cognitieve reactie wanneer cognitieve processen duidelijker vertegenwoordigd waren dan emotionele, zintuiglijke of interactieve processen.

ZINTUIGLIJKE PROCESSEN

De meeste kunsttheoretici zijn ervan overtuigd dat esthetische ervaringen altijd ingebed zijn in de zintuiglijke activiteit van de toeschouwer. Een kunstobject waarnemen op basis van de vijf zintuigen is de meest directe manier om een object te leren kennen (Arnheim 1969; Beardsley 1982).

Tijdens het waarnemen spelen tegelijkertijd ook cognitieve processen een rol. Meer zelfs, cognitieve processen zijn de essentiële ingrediënten van de waarneming zelf. Perceptie veronderstelt niet alleen identificatie en kennis van de kwaliteiten van een kunstobject, maar ook het achterhalen op welke manier deze kwaliteiten met elkaar verbonden zijn is van essentieel belang (Arnheim 1969; Dewey 1934).

Als we de reacties van toeschouwers bekijken, zien we dat de meeste zintuiglijke ervaringen betrekking hebben op het zicht. Dit is niet verwonderlijk, aangezien kunst een sterk visueel karakter heeft. Een illustratie hiervan:

‘Als je met je hoofd naar links draait, kan je de vorm van een ster herkennen.’

Maar ook de andere zintuigen werden tijdens het museumbezoek gebruikt. Hoewel het vaak niet mogelijk is om in een museum kunstobjecten te betasten, drukken toeschouwers deze wens wel uit:

‘Dit werk ziet er zo zacht en gezellig uit. Ik weet dat het eigenlijk niet mag, maar ik zou het graag eens willen aanraken om te voelen uit welk materiaal het gemaakt is.’

Uit verschillende reacties bleek ook dat respondenten geluid registreren tijdens hun

bezoek. In de meeste gevallen droeg dit bij tot de appreciatie van het kunstwerk. Vooral de muziek bij bepaalde videoinstallaties versterkte de ervaring ervan. Eén van de kunstenaars, de Zweedse Salla Tykkä, gebruikte filmmuziek in haar video's. Eén van de respondenten reageerde hierop op de volgende manier:

R: ‘Dit werk vond ik fantastisch. Vooral de muziek spreekt ongelooflijk aan. Het roept sterke emoties op. De muziek is echt opvallend!’

O: ‘Hoorde je eerst de muziek, vooraleer je de video ging bekijken?’ (de video-installatie wordt in een verdonkerde, afgesloten ruimte getoond)

R: ‘Ja, de muziek dreef me als het ware naar binnen. Ik hoorde al van ver deze romantische muziek. Ik was echt nieuwsgierig... Ik was benieuwd welke beelden bij deze muziek behoorden.’

Twee andere kunstenaars, Joseph Beuys en Artur Barrio, werkten met vergankelijke materialen zoals koffie, vet, urine en aarde. Het spreekt voor zich dat geur ook een belangrijke rol speelde bij de perceptie en interpretatie van deze kunstobjecten. Een respondent getuigt:

‘Ik had een erg vreemde ervaring bij dit werk. Het is de eerste keer dat een kunstwerk mij grijpt via mijn neus. Ik moest echt mijn reukzin gebruiken. Dat vond ik heel speciaal! Ik rook de koffie al van ver. Pas daarna zag ik ook effectief dat het werk helemaal bestond uit koffie.’

Op basis van de reacties van de toeschouwers kunnen we concluderen dat ervaringen met kunst een multizintuiglijk (*multisensory*) karakter hebben. Dit wordt ook in het werk van Joy & Sherry (2003) bevestigd.

COGNITIEVE PROCESSEN

Arnheim beschrijft cognitieve processen als ‘all mental operations involved in receiving, storing and processing information’ (Arnheim 1969:13) en het gebruik van het cognitieve als ‘thought mechanisms that operate in direct perception, but also in the interaction between direct perception and stored experience, as well as imagination’ (Arnheim 1969:294). In het onderstaande focussen we verder op verbeelding en kennisgerichte ervaring als onderdelen van cognitieve processen.

Collingwood (1938) benadrukt de actieve rol die verbeelding speelt tijdens interpretatie. Vaak vullen toeschouwers hun primaire impressies aan op basis van verbeelding. In dit onderzoek konden we dit ook terugvinden:

'Ik gebruik mijn fantasie tijdens het kijken, vooral mijn kinderlijke fantasie. Al die stukken hout doen me denken aan een tekenfilm van Walt Disney. Zo'n film waar bomen beginnen te praten en te zingen.'

Perkins (1994) ziet als een van de belangrijkste cognities de kennis die gepuurd wordt uit eerdere ervaringen. Hij onderscheidt daarbij drie soorten: persoonlijke herinneringen, algemene kennis op basis van het alledaagse en kunstgerelateerde kennis. Ook in dit onderzoek konden we deze drie soorten kennis terugvinden. Bezoekers vinden het belangrijk dat het kunstwerk op een persoonlijke manier aanspreekt, vooral als ze aspecten uit hun eigen leven herkennen:

'Dit werk doet me denken aan de knutselwerkjes die ik als kind op school maakte. Het gebeurt echt vaak dat ik persoonlijke herinneringen heb wanneer ik naar hedendaagse kunst kijk. Ik vind het erg belangrijk dat een kunstwerk mij persoonlijk aanspreekt.'

Het gebeurt ook dat toeschouwers kunstobjecten interpreteren vanuit de maatschappelijke actualiteit of vanuit hun algemene, parate kennis:

'Dit werk doet me denken aan situaties in het Oostblok. Die periode ligt nu wel achter ons, maar ik denk toch dat sommige mensen nostalgisch terugdenken aan de gevolgen van het IJzeren Gordijn. Ze denken dan vooral aan de beschermde maatschappij waar iedereen werk en eten had.'

Een ander voorbeeld:

'Deze tekening verwijst volgens mij naar de legende van Leda en de Zwaan. Hiervoor moet je dus kennis hebben van de Griekse mythologie. Hier zie je dat Jupiter verandert in een zwaan en seksuele betrekkingen heeft met een vrouw. Die vrouw is volgens mij Leda.'

Respondenten lieten ook hun kunstgerelateerde kennis zien. Hierbij gaven ze onder meer biografische informatie of anekdotes over de kunstenaar, plaatsten ze bepaalde werken in een bepaalde stroming:

'Deze kunstenaar is erg getalenteerd. Hij kan echt heel goed tekenen. Ik vind het belangrijk dat kunstenaars technisch onderlegd zijn. Hij begrijpt tenminste zijn vak; hij is een echte vakman. Volgens mij was het Dali die zei dat kunstenaars eerst hun vak moeten kennen alvorens ze zich zottigheden kunnen permitteren.'

AFFECTIEVE PROCESSEN

— Emoties spelen een belangrijke rol in de esthetische ervaring. Csikzentmihaly & Robinson (1990) beschreven in hun studie dat toeschouwers naar kunst kijken op basis van een breed spectrum van gevoelens, zowel positief als negatief. Deze emoties ontstaan zowel naar aanleiding van zaken die hen verrasten als dingen die hen vertrouwd waren. Dit onderzoek bevestigt dit. Een voorbeeld:

'Dit werk is zeer emotioneel. Het roept medelijden op. Die figuren zien er ook zo droevig uit. Er zijn veel mensen die zich zo ellendig voelen.'

Ook via humor kan kunst inspelen op de gevoelens van toeschouwers (Carroll 2004). Respondenten konden humor in kunst waarderen:

'Dit werk met die matras vind ik erg grappig. Het idee alleen al. Die matras is in slaap gevallen en snurkt zelfs erg luid. Ik vind het belangrijk dat een kunstwerk me op verschillende manieren kan aanspreken: het geeft me een bepaald gevoel. In dit geval laat het werk me glimlachen en geeft het me een blij gevoel.'

(INTER)ACTIEVE PROCESSEN

— Het (inter)actieve proces is, in tegenstelling tot de vorige drie, slechts beperkt beschreven in de literatuur. Over het algemeen wordt de esthetische ervaring in de literatuur omschreven aan de hand van zintuiglijke, cognitieve en affectieve processen (Carroll 2002; Kesner 2006; Matravers 1998).

In dit onderzoek kwam het (inter)actieve ook duidelijk naar voren. Hierbij zagen we dat sommige respondenten acties ondernamen om tot interpretatie te komen. Ze gebruikten ofwel educatief materiaal als hulpmiddel bij het interpretatieproces (zie later), ofwel vond er een fysieke interactie plaats met het kunstobject. Bij dit laatste maakten

de toeschouwers als het ware deel uit van het kunstobject. Dit is eigen aan sommige vormen van hedendaagse kunst, zoals bij tijdelijke installaties. Terwijl oude en moderne kunstwerken de toeschouwer vragen om receptief en contemplatief te kijken, nodigt hedendaagse, postmoderne kunst de toeschouwers vaak uit om op een actieve manier deel te nemen (Bourriaud 2002). Bij het werk 'Interminavel' van Artur Barrio was het de bedoeling dat de bezoekers op het werk zelf liepen. De tijdelijke installatie bestond uit een grote ruimte waarin op de grond gemalen koffie was gestrooid. Het feit dat voetstappen zichtbaar werden en/of bezoekers woorden schreven of tekeningen maakten in de koffie maakte onderdeel uit van het concept. Het werk veranderde dus telkens van uitzicht bij de deelname van een of meer bezoekers:

'Kijk, hier zie je dat ik de naam van mijn vriendin heb geschreven. Het staat er nog altijd. Vera. Ik vind het werk goed omdat je echt deel uitmaakt van het productieproces.'

ONZEKERHEDEN BIJ INTERPRETATIE

De zojuist beschreven processen geven inzicht in het interpretatieproces van toeschouwers tijdens interactie met kunstobjecten. Toeschouwers geven een bepaalde betekenis of verschillende betekenissen aan een kunstobject. Uit de analyse van de data bleek echter dat toeschouwers niet altijd tot betekenis komen omdat ze geconfronteerd worden met een aantal onzekerheden.

PROBLEMEN MET MEERVOUDIGE INTERPRETATIES

Het open karakter van hedendaagse kunst, waardoor meervoudige interpretaties mogelijk zijn, brengt spanning met zich mee. Het feit dat er verschillende versies zijn van wat toeschouwers interpreteren, leidt soms tot verwarring en onbegrip:

'Ik begrijp de betekenis van dit kunstwerk niet. Meer zelfs, ik vind hier zelfs geen enkele verklaring voor. Dat mis ik wel, ik wil echt weten wat dit betekent. Ik ben geïnteresseerd in de bedoeling van de kunstenaar. Ik ben echt teleurgesteld dat ik hierover geen informatie heb. Ik maak nu een veronderstelling zonder dat ik weet of het de juiste is.'

Uit reacties zien we dat toeschouwers behoefte hebben aan zekerheid in de zin dat ze streven naar één 'werkelijke' interpretatie. In de meeste gevallen is dit de intentie van de kunstenaar (Charman & Ross 2006):

'Soms geeft de titel of de tekstbrochure onvoldoende informatie om de betekenis te kunnen vormen van het kunstwerk. In die gevallen zou ik echt graag een gesprek hebben met de kunstenaar zelf. Ik zou enkel met hem willen praten want ik geloof dat hij de enige is die mij dit werk zou kunnen uitleggen.'

VERKEERDE VERWACHTINGEN

De openheid van hedendaagse kunst leidt ook tot het ervaren van andere problemen. De veelheid aan mogelijke interpretaties veronderstelt dat de toeschouwer keuzes moet maken om te kunnen interpreteren. Elke keuze is gebaseerd op de interesses, aandacht en verwachtingen van de toeschouwers (Gombrich 1982). Met andere woorden, elke interpretatie is het product van eerdere ervaringen en toekomstige verwachtingen. Wanneer verwachtingen niet tegemoet komen aan de werkelijkheid leidt dat tot onzekerheid en vooroordelen (Gadamer 1960):

'Dit is erg verwarrend! Volgens mij is dit gewoon een oud tafelkleed in een ovale vorm. De kunstenaar wil hiermee waarschijnlijk wel iets zeggen, maar ik begrijp zijn bedoeling niet. Thuis heb ik ook zo van die dingen liggen. En tot op een bepaald niveau ben ik creatief. Dus ik vraag mij af wat er zou gebeuren als ik hier in het museum ook zo van die dingen leg. Zou ik dan een kunstenaar zijn? Wat stelt het eigenlijk nog voor om kunstenaar te zijn? Ik vraag het mij echt af.'

De vorming van vooroordelen – in dit voorbeeld: dit is een oud tafelkleed en geen kunst – kunnen we verklaren door het gebrek aan een eensluidende definitie van hedendaagse kunst. De lijn tussen kunstwerken en dagelijkse objecten is soms erg dun. Danto (1981) en andere filosofen zoals Goodman (1969) en Dickie (1974) bogen zich over dit filosofische vraagstuk. Zij verklaarden kunst aan de hand van een institutionele definitie: niet de interne kwaliteiten van het object of de vaardigheden van de kunstenaar bepalen of iets kunst is, maar de institutionele context (de kunstwereld). Goodman (1969) stelt zelfs voor om de vraag 'wat is kunst?' te veranderen in 'wanneer is kunst?'

INCORPOREREN VAN ONZEKERHEDEN IN EDUCATIE

De onzekerheden waarmee toeschouwers geconfronteerd worden, hoeven niet negatief te zijn. Meer zelfs, deze problematische ervaringen kunnen juist een hefboomfunctie vervullen in educatie.

Gadamer (1960) stelde dat vooroordelen niet noodzakelijk hindernissen vormen om tot begrijpen te komen. Vooroordelen kunnen zelfs tot een soort openheid leiden om te komen tot nieuwe ervaringen, omdat het toeschouwers doet teruggrijpen naar de initiële ervaring. Ze kunnen een aanzet en vertrekpunt zijn om datgene wat beschouwd wordt te herbekijken en opnieuw te bevragen. In bovengenoemd voorbeeld kan een oud tafelkleed in een museum de toeschouwer aanzetten verder na te denken over waarom dit kleed wel en het kleed bij haar thuis geen kunst is. Gadamer benadrukt dat dit wel ervaring en tijd, met andere woorden educatie, vraagt.

Gadamers ideeën kunnen verbonden worden aan de visie van de Amerikaanse filosoof en pedagoog John Dewey. Dewey (1938) zette in zijn werk ervaringen centraal. Hij definiëerde ervaring als het resultaat van interactie tussen mens en omgeving en zag educatie als het voortdurend reconstrueren van die ervaringen. Hij nuanceerde wel dat niet elke ervaring educatieve mogelijkheden in zich draagt. Alles hangt af van de kwaliteit van de ervaring. 'Educatieve' ervaringen zijn gericht op continuïteit en leiden tot groei en niet tot een eindpunt. Dit wil zeggen dat ze toekomstige ervaringen stimuleren. De educatieve opdracht bestaat erin om middelen te ontwikkelen die de capaciteit van de toeschouwers verhoogt om tot verdere ervaringen te komen. Deweys opvattingen over educatie en meer bepaald zijn visie over de manier waarop toeschouwers in hun eigen leerproces betrokken kunnen worden, zijn erg interessant voor applicatie in een museum voor hedendaagse kunst.

Dewey (1910, 1938) spreekt daarnaast ook over onderzoekend leren (*inquiry learning*), waarbij vertrokken wordt vanuit een conflictsituatie, een situatie die aangevoeld wordt als een probleem. Toegepast op het museum voor hedendaagse kunst zijn dit de onzekerheden waarmee toeschouwers geconfronteerd worden. Om deze conflictsituatie om te vormen tot een 'educatieve' ervaring dient de toeschouwer kritisch te reflecteren over het probleem, zodat het uitgeklaard wordt.

Dit kan door bijkomende gegevens te verzamelen die leiden tot andere visies op het ervaren probleem. Hierdoor krijgt de toeschouwer een breder en genuanceerder beeld van de situatie en kan hij achterhalen hoe bepaalde elementen in relatie staan tot elkaar. Belangrijk is dat het hierbij niet stopt: het proces van dingen bevragen is een continue spiraal. Reflecties brengen nieuwe feiten en ideeën aan het licht waaruit nieuwe problemen voortkomen die wederom leiden tot een conflictsituatie.

Gooding-Brown (2000) ontwikkelde een educatief model gebaseerd op deze principes en paste dit toe op hedendaagse kunst. Gooding-Brown vertrok vanuit de problematiek van het concept van meervoudige interpretaties (dilemma van één 'ware' interpretatie versus meervoudige interpretaties). Het model getuigt van de toepassing van *inquiry*

learning (Dewey, 1910, 1938) en laat toeschouwers de initiële betekenis blootleggen door het ontrafelen van de logica ervan. Gooding-Brown doet dit onder meer door toeschouwers onderling te laten discussiëren en allerlei bronnen (kunstenaars zelf, kunstcritici, kunsthistorici, kunsttijdschriften, kunstboeken, educatieve medewerkers, persoonlijke verhalen, medebezoekers) aan het woord te laten, letterlijk of via bronnen.

Het achterhalen van de elementen van het interpretatieproces, meer bepaald de interne verhoudingen van die elementen, geeft inzicht in de verschillende posities en contexten waarbinnen interpretatie tot stand komt. Door bewust te zijn van deze posities, is de toeschouwer in staat om de oorspronkelijke betekenis te herinterpreteren.

ERVARINGEN MET EDUCATIEVE MIDDELEN

De data van ons onderzoek gaven ook inzicht in de ervaringen tijdens het gebruik van educatie. Onze respondenten beschikten over twee educatieve middelen voor individuele bezoekers: het label (het kleine bordje naast het kunstwerk met titel, naam van de kunstenaar en soms het materiaal waaruit het object gemaakt was) en de tekstbrochure (een A4'tje met informatie over de kunstenaar en zijn oeuvre) die bezoekers konden meenemen tijdens het bezoek.

Ook hier stootten we op problematiek verbonden aan de invloed van postmoderne ideeën op de museumpraktijk. Zoals we eerder beschreven, zijn er toeschouwers die verwachten dat een educatief middel informeert over dé 'juiste' betekenis. Meestal gaat het hier over informatie over de bedoeling van de kunstenaar. Ze zijn dan ook teleurgesteld als ze deze niet vinden:

'Ik begrijp de betekenis van dit kunstwerk niet. Meer zelfs, ik vind hier zelfs geen enkele verklaring voor. Dat mis ik wel, ik wil echt weten wat dit betekent. Ik ben geïnteresseerd in de bedoeling van de kunstenaar. Ik ben echt teleurgesteld dat ik hierover geen informatie heb. Ik maak nu een veronderstelling zonder dat ik weet of het de juiste is.'

Een ander deel van de respondenten zag het educatieve middel als een obstakel om te komen tot een volledig begrijpen. Een fragment uit een tekstbrochure en de reactie van enkele toeschouwers hierop verduidelijkt dit. Deze tekstbrochure bood informatie over de kunstenaar René Heyvaert en zijn werk:

'Als architect drong René Heyvaert de vorm op aan het materiaal. Intuïtief voelde hij echter een discrepantie aan tussen deze twee polen. Architectuur op zich is vergankelijk, het materiaal dat deze vergankelijkheid in zich draagt, behoudt enkel haar schoonheid door haar functionaliteit. (...) Het is de functionaliteit van het geheel die de esthetische beleving naar een hoger niveau tilde. (...) De sobere vormtaal van René Heyvaert hangt tussen het constructivistische van zijn tijd en het in zwang geraakte minimalisme. (...) Het creatieve proces echter was de eigenlijke energie, het feitelijke spanningsveld tussen de idee en uitvoering, de emulgator tussen idee en materiaal dat hij telkens opnieuw onder de aandacht bracht. (...) Hier moet toegevoegd worden dat Heyvaert verzocht een symbiose te creëren tussen natuur en industrie als verschaffers van creatiemateriaal.'

Reacties bleven niet uit:

'Ik heb die tekst over Heyvaert gelezen... enkel een fragment. Eigenlijk interesseert het me niet om te lezen over het constructivisme. Ik ben meer geïnteresseerd in het werk zelf. De manier waarop de tekst geschreven is, is veel te filosofisch. Ik lees liever wat de kunstenaar zelf zegt over zijn werk dan een tekst vol slimme woorden van een filosofisch geïnspireerde schrijver.'

'Ik begrijp het werk van Heyvaert niet, zelfs niet na het lezen van de tekst. Ik begrijp het echt niet. Zinnen als 'de emulgator tussen idee en materiaal' en 'symbiose tussen natuur en industrie als verschaffers van creatiemateriaal' versta ik echt niet. Pfff. Het museum moet toch echt wel meer toegankelijke teksten aanbieden. Ik denk echt niet dat ik dom ben of zo, en ik ben ook geen cultuurbarbaar. Maar die tekst is gewoon te moeilijk, het is zelfs elitair. (...) Ik lees liever vijf heldere zinnen dan een hele tekst vol moeilijke woorden.'

Het is duidelijk dat de tekst niet voldoet aan de verwachtingen van de bezoekers. Het is een voorbeeld van hoe het museum kiest om vooraf geformuleerde boodschappen te communiceren in plaats van educatie te laten vertrekken vanuit de authentieke ervaring van de toeschouwer. Aangezien informatie aangereikt en niet verworven wordt, bevordert dit het interpretatieproces van de toeschouwer niet. Kennis wordt wel overgebracht, maar begrijpen of reflectie wordt niet in gang gezet. In dit geval vertaalt aandacht zich niet in interesse.

In tegenstelling tot onze onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat interpretatie vanuit

diverse processen tot stand komt, zijn educatieve middelen nog steeds vooral gebaseerd op het cognitieve. Door de verwaarlozing van de andere manieren van interpreteren, speelt educatie nog onvoldoende in op de (authentieke) ervaring van de kunstbeschouwer. De volgende reacties illustreren dit:

'Ik kijk liever dan te lezen. Ik wil eigenlijk niet beïnvloed worden door wat er in de teksten geschreven staat. Ik wil eerst mijn eigen ervaring. Misschien daarna wil ik dan wel eens iets lezen.'

'Ik lees geen teksten want ik laat de dingen liever voor zich spreken. Ik ga ervan uit dat je een kunstwerk moet ervaren zonder er teveel over te lezen. Onlangs ging ik naar een tentoonstelling in Lyon. Daar werden we echt overstelpt met intellectueel gedoe: we werden audioguides, teksten, boekjes, brochures, etc. letterlijk opgedrongen. Mogen we alstublieft nog gewoon kijken naar de kunstwerken?'

Deze reacties tonen aan dat bezoekers een beperkte visie hebben op educatie in het museum. Ze gaan ervan uit dat het educatieve materiaal (vooral teksten) enkel kennis beklemtoont. Volgens hen belemmert deze kennis dan ook hun totaalervaring. Terecht, zo is uit het vorige gebleken.

Ook in recente literatuur wordt dit besluit gemaakt. Hennes (2002) en Ansbacher (1998) concluderen dat er bijzonder weinig voorbeelden zijn van kunstmusea die hun tentoonstellingen en educatief materiaal daadwerkelijk afstemmen op de ervaringen van hun bezoekers.

CONCLUSIE

— Uit de analyses van ervaringen van individuele, volwassen bezoekers met hedendaagse kunst is de complexiteit van het interpretatieproces gebleken. Interpretaties komen op verschillende manieren tot stand (zintuiglijke, cognitieve, affectieve en (inter)actieve processen). Nochtans beklemtonen educatieve middelen vaak vooral één manier, het cognitieve.

Daarnaast wezen de analyses er ook op dat bezoekers niet altijd tot interpretatie komen. De eigenheid van hedendaagse kunst en de postmoderne invloeden op kunsteducatie confronteren bezoekers met een aantal onzekerheden. Deze onzekerheden hoeven geen hindernissen te zijn, maar kunnen uitgangspunten zijn in de uitbouw van educatie. Met educatief materiaal is het de bedoeling dat toeschouwers zelf in staat worden om adequaat

te reageren op 'problematische' ervaringen. Het ervaren van onzekerheid moet gezien worden als een pauze om de oorspronkelijke ervaring te herbekijken en te reconstrueren.

De analyses van ervaringen met educatie bracht de discrepantie tussen theorie en praktijk aan het licht. Musea zijn weliswaar op de hoogte van de theorieën die pleiten om een kunstwerk te bekijken vanuit verschillende contexten en processen, doch maken daar in de praktijk weinig gebruik van. Door verwaarlozing van de verschillende, mogelijke manieren van interpretatie speelt hun educatie nog te weinig in op de authentieke ervaring van de toeschouwer. Educatieve middelen die inspelen op de verschillende posities waarin de kunstbeschouwer denkt, leiden tot verrijkte constructie en reconstructie van ervaringen.

Eva Van Moer

Eva Van Moer is sinds 2001 als onderzoeksassistent verbonden aan de vakgroep Agogische Wetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. Vanaf 2004 bereidt ze een doctoraat voor rond interpretatieprocessen bij volwassenen bezoekers in een museum voor hedendaagse kunst en ervaringsgerichte kunsteducatie. Daarvoor voerde ze kortlopende onderzoeken uit in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap over het museumdecreet en alternatieve kunstopleidingen.

LITERATUUR

— **Ansbacher, T.** (1998). 'John Dewey's experience and education: Lessons for Museums.' In: *Curator*, 41, pp. 36-49.

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Theunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Beardsley, M.C. (1982). *The aesthetic point of view*. Ithaca: Cornell.

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Press du Réel.

Carroll, N. (2002). 'Aesthetic experience revisited.' In: *British Journal of Aesthetics*, 42, pp. 145-168.

Carroll, N. (2004). 'Non-perceptual aesthetic properties: Comments for James Shelley.' In: *British Journal of Aesthetics*, 44, pp. 413-423.

Charman, H., & Ross, M. (2006). 'Contemporary art and the role of interpretation: Reflections from Tate Modern's Summer Institute for Teachers.' In: *The International Journal of Art & Design Education*, 25, pp. 28-41.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical Guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Collingwood, R.G. (1938). *The principles of art*. New York: Oxford University Press.

Csikzentmihalyi, M., & Robinson, R.E. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu: The J. Paul Getty Trust.

Danto, A.C. (1981). *The transfiguration of the commonplace: A philosophy of art*. Cambridge: Harvard University Press.

Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Dover Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigree Books.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Dickie, G. (1974). *Art and the aesthetics*. London: Cornell University Press.

Eco, U. (1989). *Opera aperta* (A. Cancogni, Trans.) *The open work*. Cambridge: Harvard University Press (Original work published 1962).

Elias, W. (1998). 'Vandalisme [bea: of: vandalisme?], expressies van andere culturen? Benadering vanuit de sociale filosofie.' In Van Damme, C. & Vandepitte, F. (Eds.), *Hedendaagse kunst en vandalisme* (pp. 53-74). Gent: Academia Press.

Elias, W. (2005). *Aspecten van de Belgische kunst na '45: Deel I*. Gent: Uitgeverij Snoeck.

Emond, A-M. (2005, July 6). *Between talk and silence: The friendly stranger and the reception of contemporary art*. Paper presented at the 8th International Conference on Arts & Cultural Management AIMAC, Montréal, Canada. Retrieved from http://www.hec.ca/aimac2005/PDF_Text/Emond_Anne-Marie.pdf.

Gadamer, H.G. (2000). *Wahrheit und Methode: Grundzüge Einer Philosophischen Hermeneutik* (J. Weisheimer & D.G. Marshall, Trans.) *Truth and method*. New York: Continuum (Original work published 1960).

Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldin.

Gooding-Brown, J. (2000). 'Conversations about art: A disruptive model of interpretation.' In: *Studies in Art Education*, 42, pp. 36-50.

Goodman, N. (1969). *Languages of art: an approach to a theory of symbol*. London: Oxford University Press.

Gombrich, E.H. (1982). *The image and the eye: Further studies in the psychology of pictorial representation*. Oxford: Phaidon.

Hennes, T. (2002). 'Rethinking the visitor experience: Transforming obstacle into purpose.' In: *Curator*, 45, pp. 109-121.

Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2001). *Making meaning in art museums 1: Visitors' interpretative strategies at Wolverhampton Art Gallery*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.

Joy, A., & Sherry, J.F. (2003). 'Speaking of art as embodied imagination: A multisensory approach to understanding aesthetic experience.' In: *Journal of Consumer Research*, 30, pp. 259-282.

Kesner, L. (2006). 'The role of cognitive competence in the art museum experience.' In: *Museum Management and Curatorship*, 21, pp. 4-19.

Lyotard, J.-F. (1988). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit (Original work published 1979).

Matravers, D. (1998). *Art and emotion*. New York: Oxford University Press.

Mayer, M.M. (2005). 'A postmodern puzzle: Rewriting the place of the visitor in art museum education.' In: *Studies in Art Education*, 46, pp. 356-368.

Muhr, T. (1997). *ATLAS.ti for Windows*. Berlin: Scientific Software Development.

Perkins, D.N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Ranshuijzen, L. (2001). *Publieksonderzoek in de Vlaamse musea 2001*. Brussel: Ministerie van Vlaamse Gemeenschap afdeling Beeldende Kunst en Musea.

Ranshuijzen, L. (2003). *Een nieuw stadsmuseum voor Gent: Voorstellen vanuit het beoogd publiek*. Gent: Gent Cultuurstad vzw 2003.

Roose, H., & Waegel, H. (2002). *Cultuurpubliek - Publieke Cultuur?: Publieksonderzoek bij theater- en museumbezoekers te Gent*. Gent: Stad Gent.

Shusterman, R. (1997). 'The end of aesthetic experience.' In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55, pp. 29-41.

Stedelijk Museum voor Actuele Kunst (2006). *Collection*. Retrieved August 23, 2006, from http://www.smak.be/collectie_geschiedenis.php.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.



Verhalen in en als educatie

Binnen de humane en sociale wetenschappen is er steeds meer aandacht voor verhalen. Daarbij draait het niet alleen om de literaire betekenis, maar om een veelvoud van mogelijke betekenissen en functies. Aan de Universiteit Gent wordt onderzoek gedaan naar deze narratieve wendingen en het gebruik daarvan binnen het onderwijs.

In dit artikel beschrijven de onderzoekers allereerst enkele theoretisch-methodologische perspectieven. Hun focus ligt daarbij op het belang van cultuur en kunst, met name verhalen, in educatie. Daarna presenteren ze de eerste resultaten van een casestudy naar het gebruik van film- en theaterverhalen binnen de opleiding Sociaal Werk.

In onze postmoderne maatschappij speelt cultuur – kunst, media, verhalen – een centrale rol in onze betekenisgeving. Identiteiten worden geconstrueerd vanuit culturele voorkeuren: ‘clusters van opvattingen, houdingen en (media)voorkeuren’ (Elchardus & Glorieux 2002). Cultuur is uitgegroeid tot een allesomvattend concept waaronder diverse andere concepten, zoals ras, klasse, generaties en smaak worden gedefinieerd in termen van cultuurverschillen:

‘Men vertaalt racisme in termen van cultuurverschillen, klachten over de jeugd worden klaagzangen over hun cultuur, men zoekt en vindt een eigen identiteit in het aannemen van een cultureel bepaalde lifestyle. Zelfs oorlogen worden omschreven als culturele conflicten: ‘the clash of civilizations’ van Huntington die door Said als ‘the clash of ignorance’ werd omschreven.’ (Soetaert 2006:11)

Cultuur wordt binnen de culturele studies ook als ‘pedagogisch’ omschreven, aangezien ze ons richtinggevende verhalen en metaforen biedt. Kortom, cultuur is ook educatie. En cultuureducatie zou dan omschreven kunnen worden als een kritische benadering van dat proces.

In ons werk beklemtonen we het belang van betekenisgeving en onderzoeken we welke

rol kunst (als educatie) daarin kan spelen. Vanuit dat perspectief sluiten we zowel theoretisch als methodologisch aan bij een uitspraak van Clifford Geertz die het aspect ‘betekenisgeving’ beklemtoont:

‘We are animals ‘suspended in the webs of significance’ we ourselves have spun. Culture is that web. So: the analysis of it is to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretative one in search of meaning’ (Geertz 1973: 5).

Onze hypothese is dat cultuur- en kunsteducatie ruimer gezien dient te worden dan de studie van de kunst-an-sich. De vraag ‘wat is kunst?’ vervangen we dan ook door ‘wanneer is kunst?’. We verkennen mogelijkheden om kunst in te zetten in diverse onderwijsprojecten binnen verschillende academische disciplines. Kortom: het gaat om functies van kunst die we in diverse onderwijsprojecten onderzoeken. We richten daarbij onze aandacht op de rol van het narratieve in het algemeen en binnen de kunst in het bijzonder (bijvoorbeeld de roman, het theater, de film). Alvorens een casestudy te beschrijven presenteren we eerst enkele basisinzichten over de narratieve wending.

NARRATIEVE WENDING

– Aandacht voor verhalen maakt deel uit van een oude traditie. Verhalen, mythes, legendes in het algemeen en onderdelen van verhalen zoals plot, setting en personage in het bijzonder werden al door Plato en Aristoteles bestudeerd en kenden hun institutionalisering als academische discipline in de negentiende en twintigste eeuw. In eerste instantie ging het om onderzoek van literaire teksten.

De afgelopen decennia is die aandacht voor verhalen verruimd. De humane en sociale wetenschappen (h)erkennen het belang van narratieve kennis en theorievorming over verhalen. Daarbij is sprake van een narratieve wending: waar verhalen voordien eerder formeel, inhoudelijk en literair-hermeneutisch bestudeerd werden, stellen disciplines nu (ook) de politieke, ideologische, cognitieve, sociale functie van verhalen centraal (zie onder andere Polkinghorne 1986; Kreiswirth 1992; Kreiswirth 2000; Czarniawska 2004; Phelan & Rabinowitz 2005).

Er is dus een verruiming en een verdieping van hoe verhalen ingezet kunnen worden in diverse kennis- en praktijkgebieden. Kreiswirth (2000: 295) stelt hierbij de vraag naar de specifieke betekenis van het narratieve voor diverse soorten disciplines:

'Are stories in disciplines such as cognitive science, pedagogy, policy analysis, sociology, experimental psychology, therapy, visual arts, music and the natural sciences as suitable representational and/or explanatory vehicles as stories from disciplines that have more traditionally relied on them, such as literature, film, history, philosophy, ethnography, theology and psychoanalysis?'

In het ontstaan van de aandacht voor het narratieve speelde de psycholoog Jerome Bruner (1986) een belangrijke rol. Hij plaatste de narratieve benadering van de werkelijkheid tegenover een logisch-wetenschappelijke ofwel paradigmatische benadering en sprak van 'two modes of thinking'. De logisch-wetenschappelijke benadering gaat op zoek naar veralgemeenbare, empirische waarheden. Een narratieve benadering gaat op zoek naar de intentionaliteit van menselijke handelingen en acties (wat en waarom?) en de context waarin die handelingen plaatsvinden (waar en wanneer?). 'Waarheid' staat tussen aanhalingstekens, er is altijd een gesitueerde waarheid.

'The imaginative application of the paradigmatic mode leads to good theory, thight analysis, logical proof and empirical discovery guided by reasoned hypothesis. [...] The imaginative application of the narrative mode leads to good stories, gripping drama, believable (though not necessarily "true") historical accounts.' (Bruner 1986: 13)

Rorty ziet binnen de filosofie een verschuiving 'against theory and toward narrative' (Rorty 1989: xvi); een verschuiving die te maken heeft met het opgeven van de mogelijkheid om alles vanuit één perspectief te zien. Vanuit een postmoderne kritiek op grote verhalen pleit Rorty ervoor om te leren leven met waarheden in plaats van Waarheid, met vocabulaires in plaats van één Vocabulaire. Volgens Rorty heeft literatuur – in de ruimste betekenis van het woord – daarin een belangrijke functie, namelijk de functie die Empson (1965:261) beschreef als: 'to make you realize that other people act on moral convictions different from your own'. Het uitgangspunt van Rorty kan als constructivistisch omschreven worden; hij suggereert namelijk dat solidariteit met andere mensen niet wordt 'ontdekt' in jezelf, maar wordt gecreëerd. En bij die creatie kan de (literaire) cultuur een belangrijke rol spelen (Soetaert 2006).

HET LEVEN ALS VERHAAL

—
Om het leven te begrijpen zal men het in een verhaal trachten te vatten. Handelingen,

gebeurtenissen en uitspraken krijgen hun betekenis, doordat ze een plaats krijgen in het levensverhaal. 'Grasping human conduct via the notion of narrative' (Czarniawska 2004: 3) staat centraal.

De metafoor van het leven als een verhaal kan zeker aangevuld worden met de metafoor van het leven als toneel of film. Verhalen worden in beide genres 'getoond' met specifieke eigen mogelijkheden. Wij leggen hier de focus op theater. Opnieuw gaat het om meer dan het theater als literair genre. Het theatrale vindt men in het leven zelf, zoals ook binnen de sociale wetenschappen werd geconstateerd. Zo schreven Berger & Luckmann: 'By playing roles, the individual participates in a social world. By internalizing these roles, the same world becomes subjectively real to him.' (1966: 91).

Goffman (1959) trekt deze gedachte consequent door en vergelijkt de handelingen van een individu met die op het toneel. Er mag dan onderscheid zijn tussen iemand die een 'echte' rol speelt in het werkelijke leven en iemand die dat als acteur doet, beide vormen van rollenspel hebben meer met elkaar te maken dan men denkt: 'All the world is not, of course, a stage, but the crucial ways in which it isn't are not easy to specify.' (1959: 78). In contact met anderen is het voor een individu van belang dat hij de situatie en de reacties van anderen kan controleren. Goffman spreekt in dit verband over de controle van de situatiedefinitie die iemand formuleert en waarbinnen hij handelt. Sociaal verkeer wordt aldus verklaard op basis van een theatermetafoor. Op basis van theater kunnen sociologen ook reflecteren over de sociale werkelijkheid:

'Play analysis [...] helps students to recognize how social artifacts, historical images and symbolic literary metaphors promote a deeper understanding about social issues and the psychology of human nature.' (Kindelan 2004: 48)

We kiezen er in ons project voor om met sociale werkers naar toneel te kijken en via die 'omweg' over de sociale constructie van de werkelijkheid te reflecteren.

SOCIAAL WERK ALS CASUS

—
Veel disciplines beklemtonen het belang van taal in de constructie van de werkelijkheid. Meer specifiek gaat het dan om het belang van het construeren van betekenis via taal in interactie, maar zeker ook via verhalen.

Parton en O'Byrne (2007) brengen deze inzichten samen voor het sociaal werk onder de noemer 'constructief sociaal werk'. Deze theorievorming is duidelijk een reactie op een

louter wetenschappelijk paradigma gecombineerd met een strikt managementsdenken. Inderdaad, sociale werkers worden meer en meer onderworpen aan vastgelegde procedures en doelstellingen gericht op specifieke uitkomsten. Problemen worden op een voornamelijk bureaucratische manier afgehandeld en functionaliteit gaat ten koste van creativiteit en sociale vaardigheden.

Margaret Turner (1991) stelt dat het centraal stellen van literatuur een tegenwicht kan bieden aan de toegenomen functionaliteit van de 'taal' van het sociaal werk:

'The dehumanizing of language shows, for example, when all that happens becomes a 'process', replies are 'feedback (...); clients have become 'consumers', implying that what we offer them is commodities rather than human helping. (...) Literature offers a corrective and counterbalance to such ways of thinking and speaking.' (Turner 1991: 233).

Het draait dus om een verdediging van betekenis- en zingeving binnen de praktijk van het (in dit geval) sociaal werk. Sociaal werk wordt dan omschreven als een kunst in plaats van een techniek: 'More a practical moral activity than a rational-technical' (Parton & O'Byrne 2000).

Precies vanuit dit perspectief wordt het belang van het narratieve beklemtoond. Daarbij kunnen we op zoek gaan naar de verhalen waarin mensen hun problemen presenteren, maar ook kunnen we de culturele verhalen 'lezen' waarin de maatschappij in het algemeen en sociale problemen in het bijzonder gerepresenteerd worden.

In ons project kiezen we voor het tweede perspectief. We behandelen een case van een theatercollectief waarin volgens ons interessante thema's voor het sociaal werk behandeld worden. Uiteraard is het ook de bedoeling die confrontatie met verhalen uit de 'kunst' (in dit geval het theater) te relateren aan verhalen uit het dagelijks leven en met theoretische perspectieven uit het domein van het sociaal werk. Centraal blijft echter dat we via verhalen praktijken en theorieën tot onderwerp van debat maken. Hiermee sluiten aan bij Parton en O'Byrne (2007:54):

'Verhalen zetten aan tot vooronderstellingen en impliciete betekenissen, ze staan open voor interpretatie. 'Waarheden' worden door de personages in het verhaal geopperd en de wereld wordt gezien door een aantal verschillende lenzen.'

OPZET VAN HET PROJECT

– Dit project maakt deel uit van onderzoek waarbinnen we nagaan hoe verhalen ingezet kunnen worden via onderwijsprojecten in diverse disciplines. De centrale onderzoeksvragen luiden:

- Wat kan geleerd worden uit narratieven?
- Hoe kunnen narratieven ingezet worden in leeromgevingen?
- Welke specifieke kennis wordt hierbij geconstrueerd?

Centraal staat de ontwikkeling van verschillende leeromgevingen die telkens in een aantal opleidingsonderdelen geïmplementeerd worden.

Als algemeen design kozen we voor de volgende stappen:

1. Selectie van verhalen (uit theater, film, literatuur) met focus op interessante scènes voor een specifiek domein/probleemgebied;
2. Implementeren van deze inhoud in een onderwijsomgeving (opzetten van discussies met studenten via opdrachten);
3. Verder uitbreiden van de verhalen (zie 1) via intertekstuele links (inbreng van de studenten);
4. Confrontatie van de inzichten uit de vorige fases met terugkoppeling naar verhalen uit eigen ervaring en/of praktijk van de studenten.

De centrale onderzoeksvragen worden in diverse projecten onderzocht binnen opleidingsonderdelen binnen de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Zo problematiseerden we in de cursus Academische geletterdheid verhalen waarin school en/of universiteit een centrale rol spelen. In de lerarenopleiding confronteerden we onze studenten met verhalen waarin de verhouding leraar-leerling centraal staat. In de opleiding sociale agogiek kwam de confrontatie met sciencefictionverhalen over de toekomst van de cultuur aan bod (zie Rutten, Soetaert & Verdoodt 2006). In verschillende opleidingen werden jeugd- en subculturen geproblematiseerd en gethematiseerd via een confrontatie met verhalen waarin jongeren betekenis creëren (zie Soetaert & Rutten 2006).

Hier presenteren we zoals gezegd een project dat uitgevoerd werd in het vak cultuurstudies binnen de opleiding sociaal werk. In het academiejaar 2006-2007 kregen 120 studenten een toneelstuk en een film van het theatercollectief Wunderbaum te zien. Toneel en film waren ingebed in een project waarbij we studenten vroegen een culturele agenda te volgen (online gepresenteerd), waarvoor de docenten en onderzoe-

kers cultuurproducten kozen die interessant konden zijn voor studenten sociaal werk. Bovendien letten we op de mogelijkheid om theoretische concepten te relateren aan thema's binnen de actuele culturele agenda.

De studenten hadden inspraak in de agenda en konden zelf voorstellen doen, maar werden wel allemaal geïnviteerd om samen te kijken naar de film *Maybe Sweden* en de voorstelling *Welcome in my Backyard* van Wunderbaum bij te wonen. Tijdens de lessen vroegen we naar hun reacties en via een online leeromgeving werd de discussie verder uitgediept. Daarbij vroegen we studenten eerst om een bepaalde scène te interpreteren en te evalueren: Wat zijn de thema's die aan bod komen? Wat kan je over de personages vertellen? Welke binaire opposities komen in de scene voor? Vervolgens vroegen we hen om de scène te relateren aan andere toneelstukken, boeken of films die ze kenden en tot slot werden ze gevraagd de scène te relateren aan eigen (persoonlijke en professionele) ervaringen.

We zullen hier eerst nader ingaan op beide stukken van Wunderbaum en op de thema's en motieven die we centraal stelden als confrontatie tussen theater en sociaal werk, tussen theorie en praktijk, en tussen de wetenschappelijke discipline en het literaire genre theater. Vervolgens bespreken we een aantal fragmenten op basis van de commentaar van de studenten.

MAYBE SWEDEN/WELCOME IN MY BACKYARD

— Wunderbaum is een gezelschap van vijf acteurs - Maartje Remmers, Marleen Scholten, Matijs Jansen, Walter Bart en Wine Dierickx - die samen afstudeerden aan de Toneelacademie van Maastricht. Op dit moment is de groep zowel verbonden aan het NTGent als aan het Productiehuis Rotterdam. Hun mission statement komt duidelijk naar voren in een brief waarin ze theatermaker Johan Simons om steun vroegen:

'Wij vinden het belangrijk dat een groep acteurs zich verbonden voelt met elkaar, omdat wij denken dat dit de beste manier is om tot een gezamenlijke vertelling te komen. Een collectieve vertelling is de kracht van toneel in deze tijd. We willen niet in een verhaal terecht komen dat niet het onze is. En daarom heldere thema's nemen waarvan wij het in deze tijd belangrijk vinden dat mensen erover nadenken. We vinden dat je altijd een poging moet wagen toegankelijke, begrijpelijke, voorstellingen te maken voor een groot publiek. (...) Om de magie van het theater optimaal te benutten en alle theatrale middelen uit te buiten, moet je op zoek gaan naar de beeldende en

zintuiglijke zeggingskracht van de voorstelling. Op deze manier neem je mensen mee in een fantasievolle belevenis. Want zo zou theater volgens ons moeten zijn. Wij willen als spelersgroep het publiek uitnodigen voor een verhaal waar wij volledig achter staan. Dat draagt bij aan de intensiteit en noodzaak van de voorstelling. Om dat verhaal te vertellen kan en moet je gebruik maken van de kracht van theater, het feit dat je als verteller oog in oog staat met je luisteraars.' (Wunderbaum 2006: 5).

Uit deze tekst blijkt de aandacht van Wunderbaum voor het belang van het verhaal en hun specifieke zoektocht naar een hedendaags theater. Op basis van improvisatie rond specifieke maatschappelijke thema's komt de groep tot voorstellingen die vervolgens verder uitgewerkt worden.

Uit diverse recensies blijkt het belang van sociaal engagement voor de acteursgroep:

'Welcome in my backyard' van Wunderbaum. Een voorstelling over hoe ver je kunt gaan met het toelaten van vreemdelingen in je persoonlijke leven. De weldoeners van Wunderbaum gaan érg ver. Dit levert hilarische situaties op en tegelijkertijd stof tot nadenken. Maatschappelijk engagement genuanceerd verpakt in een ongewoon huiselijk tafereel. Wie nog wil aanschuiven in de huiskamer van Wunderbaum moet snel zijn.' (Van Aalst 2006)

Bij dit engagement hoort ook een visie op theater als een laboratorium waarin perspectieven op specifieke problemen worden onderzocht. In een blog (zie www.ntgent.be) schrijft dramaturg Jeroen Versteede daarover dat de groep 'de stemming en de positionering tegenover thema's als engagement, liefdadigheid en verantwoordelijkheid' laat 'omklappen'.

Het theaterstuk *Welcome in my Backyard* en de film *Maybe Sweden* werden in de brochures als volgt samengevat:

Welcome in my backyard

Wunderbaum maakte in samenwerking met een tiental amateurspelers van buitenlandse origine deze voorstelling over de voorwaarden en grenzen van idealisme. Vier huisgenoten ontvangen een groep diverse asielzoekers. Die mogen hun kamp opslaan in de tuin, maar staan al gauw in de keuken voor een kom soep. Wunderbaum houdt onze samenleving een spiegel voor, en dat resulteert in een even grappig als vlijmscherp zelfportret. Welcome in my Backyard is een voorstelling over de rekbaarheid van tolerantie, vervreemding en identiteit.

Maybe Sweden (regie: Margien Roogaar)

Vijf boekenliefhebbers zijn op leesvakantie in een villa, ergens in een warm, mediterraan land. Het is stralend weer. Ze discussiëren over literatuur en drinken cocktails aan het zwembad. Tot ze plots Ghanees bezoek krijgen, op doortocht naar het noorden. Allemaal reageren ze verschillend op de uitgeputte vluchtelingen. Met Maybe Sweden presenteert acteursgroep Wunderbaum zijn eerste speelfilm. Net zoals in Welcome in my backyard tonen ze op een bedrieglijk eenvoudige, maar herkenbare manier de dubbelzinnige houding aan van Westerse mensen tegenover de vreemdeling. Samen met regisseur Margien Rogaar confronteert Wunderbaum in zijn gekende, humoristische stijl verschillende levenshoudingen met elkaar. Op een ogenblik dat het voldane Westen steeds intenser zoekt naar zingeving en noodzakelijkheid, wordt het overstelpt door mensen met heel andere noden. Maybe Sweden is een film die de paradox van de multiculturele samenleving uitbeeldt, zonder te claimen de waarheid in pacht te hebben.

Hieruit haalden we een aantal thema's die binnen de opleiding sociaal werk aan bod komen. Methodologisch analyseerden we het discours vanuit een retorisch perspectief (Edwards e.a. 2004), waarbij we aandacht besteedden aan de beeldvorming/representatie van de specifieke personages en situaties, de interpretatieve repertoires die de verschillende personages gebruiken, de metaforen waaromheen betekenissen worden geconstrueerd en tot slot de binaire opposities binnen het verhaal.

Concreet gaat het om het thema sociaal engagement in het algemeen en de specifieke houding tegenover asielzoekers in het bijzonder (met een focus op concrete reacties van de personages in verband met mogelijke hulpverlening). Bijzondere aandacht gaven we aan een centraal element uit het verhaal: het (re)presenteren van een groep jongeren die deelnemen aan de hogere cultuur (het lezen van de literaire canon). Voor ons een belangrijk thema, aangezien het de centrale hypothese (over de rol van literatuur, theater, film) verwoordt en problematiseert. In een blog over de zin van verhalen (zie www.constantvzw.com/soetaert) schreven we over *Maybe Sweden*:

'Wat met literatuur in tijden van politiek en engagement? Opnieuw komt deze abstracte vraag in een verhaal tot leven. Want de slapende zwarte man wordt opgevolgd door zijn doodzieke moeder. Wat doen we? Verder lezen of meeleven? Hoe graag zouden de meeste van ons teruggaan naar het boek, het lezen van de wereld in een roman. Uiteraard om ons te identificeren met anderen – zo wordt over het ethisch nut van literatuur gesproken – als het maar geen 'echte' mensen zijn. Dat alles verteld met de

nodige ironie om het min of meer verteerbaar maken. Want – eigenlijk – geef toe, zijn deze vragen niet te beantwoorden.'

Bij de analyse konden we aandacht besteden aan de verschillende repertoires die de verschillende personages gebruiken. Bijvoorbeeld het repertoire van literatuurlijkheids-, (rijke) jongeren, cynische of geëngageerde jongeren, asielzoekers enzovoort. Verder komen in film en toneelstuk de volgende binaire opposities aan bod:

- rijk versus arm
- reizen uit luxe versus reizen uit noodzaak
- westerse jongeren versus asielzoekers
- westerse cultuur versus cultuur van de Ghanezen
- tuin/huis versus straat/wereld
- idealisten versus cynici
- lezen (literatuur) versus leven (sociaal engagement)
- hulpverleners versus hulpbehoevende

Mede op basis van de recensies kunnen we het werk van Wunderbaum typeren als een genre dat zich beweegt tussen de sociale en artistieke praktijk. Een aantal recensenten beschrijft het toneel van Wunderbaum trouwens als een vorm van 'community arts' (sociaal-artistieke projecten). Een kritische bedenking in dit verband:

'Dat zijn mengvormen waarbij je je kunt afvragen wie wie gebruikt op een gegeven moment, en wat mensen daarmee opschieten. Daar hebben wij altijd onze twijfels over, in hoeverre die verbondenheid oprecht is, want waar gaat het nou om. Dat je je echt aangetrokken voelt tot deze bevolkingsgroep en wil je daar echt iets mee, of gaat het er om dat als je op dit moment iets met community arts doet, dat daar makkelijk geld voor te krijgen is.' (De Vette in Rutten 2005: 63-64)

Zo bespraken we binnen het onderwijsproject ook de rol van kunst binnen het sociale veld. De verhalen van Wunderbaum behandelen dit thema zelf ook via de binaire oppositie lezen (literatuur) versus leven (engagement). De representatie in *Maybe Sweden* bijvoorbeeld focust op jongeren met economisch kapitaal (ze kunnen reizen als vakantie) en symbolisch kapitaal (de boeken die getoond worden behoren tot de literaire canon). Verder wordt hun leven gevuld met winkelen, eten en converseren. Dat blijkt niet volledig onproblematisch te zijn: een zekere vervalping gecombineerd met emotionele en relationele spanningen. Het gaat duidelijk om lifestyles die voor betekenis

moeten zorgen. Maar door de komst van de asielzoekers wordt de zingeving ter discussie gesteld.

REACTIES VAN STUDENTEN

– Bij de analyse van de reacties schonken we bijzondere aandacht aan de binaire oppositie literatuur-engagement. We gingen na in hoeverre de studenten zich kunnen inleven in het verhaal en in welke mate ze het formele debat voeren over het toneelstuk en de film.

LITERATUUR

De twee producties problematiseren de literaire cultuur. Een voorbeeld is de scène uit *Maybe Sweden* waarin tijdens het avondeten gediscussieerd wordt over de functie van literatuur, met als hamvraag: welke roman zouden we aan de asielzoekers kunnen geven om 'Europa' te begrijpen. Een student beschreef die situatie als volgt:

'Een confrontatie tussen de boekenlezers en de vluchtelingen die me is bijgebleven, is de situatie aan tafel, waar hevig wordt gediscussieerd over het al dan niet goed vinden van een bepaalde schrijver. Er wordt een poging ondernomen een vluchteling, die met hen aan tafel zit, in de conversatie te betrekken. Het gesprek wordt verder gevoerd in het Engels, maar dit maakt het niet evident voor de vluchteling om er aan deel te nemen. De vluchteling kent de westerse schrijver, die poogt om de westerse samenleving in zijn boeken te vatten, niet en daarbij behoort literatuur momenteel niet tot het interesseveld van de vluchteling. Die heeft immers andere zorgen, zoals het vervullen van zijn basisbehoeften bijvoorbeeld; eten, drinken, kledij, een dak boven hun hoofd, veiligheid ... of de Parmezaanse kaas bij de spaghetti ontbreekt, of een schrijver er al dan niet in slaagt om de westerse cultuur in een boek te vatten, is dan - zeer begrijpelijk - geen bekommernis van deze persoon.'

De studenten bespraken de scène waarin de blanke jongeren het gesprek in het Engels vertalen om de Ghanees te betrekken in de conversatie en ze zich de hoge abstractiegraad van hun discours realiseren. Eén vraagt 'Do you want to know this?' Inderdaad, de vraag naar de rol van literatuur in het algemeen en het werk van Houellebecq in het bijzonder wordt hier in een concrete situatie binnen een verhaal geproblematiseerd.

Veel studenten wezen op de lezende jongeren en de rol van literatuur – kunst – in de maatschappij:

'Wat me nog opviel was dat de persoon die zich het meest verzette tegen die vreemdelingen in de tuin steeds in een boek aan het lezen was. Wilden de acteurs daarmee zeggen dat hij zich te goed voelde doordat hij zich van een hogere 'cultuur' en 'geletterdheid' voelde? Misschien wel, iemand een ander idee?'

Uiteindelijk leveren de (re)presentaties de kans om concreet over deze abstracte problematiek te reflecteren. De discussie ging ook over meer dan literatuur versus engagement, de vraag naar de precieze inhoud van een mogelijk engagement kwam ook aan bod.

ENGAGEMENT

De representatie van de verschillende figuren is het uitgangspunt voor een confrontatie – als een binaire oppositie tussen een rijke westerse groep jonge mensen en asielzoekers die weinig of in elk geval een ander symbolisch kapitaal hebben en geen economisch kapitaal. Hun leven draait rond problemen van basisbehoeften dus overleven. Ook zij reizen, maar zonder de luxe van de westerlingen. Concreet wordt bij de representatie van de groep van asielzoekers in *Maybe Sweden* gefocust op twee individuen: de zoon en zijn zieke moeder.

Bij de representatie van de jongeren wordt gefocust op de reactie van de verschillen bewoners van het huis met bijzondere aandacht voor de extreme reactie van één figuur met name Mira die zich extreem inzet om hulp te bieden. Hierdoor ontstaat ook een binaire oppositie binnen de groep (met gradaties): van cynisme tot belangeloze inzet. Hoewel de studenten over precies dat 'belangeloze' debatteerden.

Een student noteert:

'Elk personage reageert anders op de komst. Dit is ook interessant. Voor mij representeert elk personage een andere houding van de westerling op asielzoekers. De ene compleet onverschillig, zolang het eigenbelang maar niet geschaad wordt (Anna en Werner), een andere onverdraagzaam, soms zelfs een tikkeltje bang van de vreemde cultuur (Frederic), nog een andere is verdraagzaam, zoekt contact en luistert naar hun verhaal (Renée) en tot slot neemt men een – doorgedreven - zorgende rol op zich (Mira).'

De reacties van deze verhaalpersonages vormden de basis om na te denken over de

inhoud van persoonlijke of professionele hulpverlening. Zo bespraken studenten scènes uit zowel de film als uit het toneelstuk waarin een aantal opvallende aspecten van die hulpverlening in beeld worden gebracht.

Sommige van de personages uit *Welcome in my Backyard* willen helpen door met de asielzoekers te praten, eventueel samen dingen te doen. Een student beschreef die situatie als volgt:

‘Ze flirt met de mannen en bakt koekjes met een allochtoon meisje. Of ze zegt tegen een paar mannen: “We kunnen samen de planten water geven.” Dit getuigt van haar onschuldige attitude ten opzichte van de situatie.’

Een ander personage binnen het toneelstuk bekritiseert deze vorm van hulpverlening. Deze student interpreteerde dit als volgt:

‘Hij is de xenofob van de bende. Hij heeft de asielzoekers niets te bieden en wil er dan ook niets mee te maken hebben. Volgende uitspraak toont dit aan: “Ik vind het raar als je denkt dat je iemand kan helpen die zegt dat zijn vader geëxecuteerd is en zijn moeder in de gevangenis zit, door er goed naar te luisteren.”’

Maar de reactie van de cynicus wordt gerelateerd aan het thema dat hierboven aan bod kwam: culturele geletterdheid. Wie zich verdiept in boeken, blijkt wat wereldvreemd tot vijandig te reageren, signaleerden de studenten:

*‘Hij is degene die zich verzet tegen de opvang van de vreemdelingen. In die zin interpreteer ik het lezen van dat boek als zou geletterdheid datgene zijn wat ons beschaafd maakt. De asielzoekers moeten eerst een specifieke vorm van geletterdheid verwerven vooraleer ze toegelaten worden tot de wereld van het personage. Hij is een cultuurliefhebber. Maar enkel van zijn eigen cultuur...
Deze elementen representeren de xenofob als geletterd, ervan uitgaand dat het om geletterdheid gaat van een dominante groep.’*

Zoals gezegd ontstaat er een binaire oppositie tussen de cynische reactie en de menslievende reactie. Vooral de figuur van Mira in *Maybe Sweden* bleek aanleiding te geven tot reflectie over de houding van hulpverleners. In die zin is de ontwikkeling van die figuur binnen de plot interessant.

Een andere student schreef:

‘In dit eerste deel van de film is er een minimum aan interactie en communicatie tussen de personages. Zelfs wanneer Mira haar mening over een boek wil uiten, luistert er niemand. Wanneer er op een avond Ghanese asielzoekers in de tuin belanden, verandert hun vakantie drastisch.’

Wat gebeurt er met Mira, volgens de studenten?

‘Doordat Mira haar zorgende rol kan opnemen, voelt ze zichzelf nuttig en bloeit ze helemaal open. Ze heeft die zorg over de asielzoekers nodig om zich goed te voelen. Als de asielzoekers op een nacht vertrekken, gaat ze enorm tekeer, omdat ze haar nieuw engagement, misschien zelfs haar levensdoel ziet verloren gaan.’

Ook in de volgende dialoog uit *Welcome in my Backyard* lazen de studenten een beschrijving van hulpverlening als een vorm van eigenbelang.

Marleen: Jij wil ook helemaal niet helpen

Walter: Jij helpt ook niet. Jij gaat er meer in op, dan dat je helpt.

Matijs: Het is heel belangrijk wat zij doet.

Marleen: Ik probeer me te verplaatsen in hun situatie.

Walter: Dat is geen hulp. Dat is meer een poging van jou.

Marleen: Waarom is praten geen hulp?

Matijs: Tuurlijk is praten hulp.

Marleen: Ik vind praten hulp.

Walter: Jij vindt zelf praten vooral heel prettig. Om met ze te praten.

(Wunderbaum 2006: 59)

Het ideaal van het ‘goede te doen’ wordt hier vanuit verschillende perspectieven benaderd en kritisch geëvalueerd. De studenten kozen fragmenten waarin specifieke aspecten van hulpverlening in beeld komen.

INLEVEN & REFLECTIE

Een belangrijk element in de reacties van studenten blijkt herkenning te zijn, hoewel gecombineerd met reflectie op stereotype representaties:

‘Ikzelf leefde echt mee met de personages en kon me in de verschillende types terugvinden. Wunderbaum slaagt er echt goed in om verschillende types, karakters te schetsen

waarin je ergens steeds kan inkomen. Op die manier zetten ze het publiek aan het denken, hoe zou ik nu reageren op die situatie, wie van de personages heeft nu eigenlijk gelijk? Ze slagen erin vragen te stellen zonder zelf de pretentie te hebben de waarheid in pacht te hebben door sympathie op te wekken voor die verschillende types.'

Inleving in de personages nam niet weg dat studenten ook buiten het verhaal aansluiting zochten bij hun eigen leefwereld en in die zin ook algemene inzichten uit verhaal haalden:

'Wel kan ik zeggen dat Wunderbaum een herkenbaar beeld schetst van hoe de maatschappij omgaat met verschillende culturen. Door die verschillende omgangen met die 'vreemdelingen' te schetsen proberen ze misschien de verdeeldheid te relativiseren, roepen ze misschien op voor tolerantie, verdraagzaamheid voor ieders omgang met andere culturen?'

FORMELE ASPECTEN

Naast discussie over thema's voerden de studenten ook een debat over formele aspecten van het theater en film. Zo vond een student de voorstelling *Welcome in my backyard* chaotisch. Daarop reageerde een andere student als volgt:

'Met je mening over het feit dat de voorstelling te chaotisch was, ben ik het echter niet eens. Ik vind die chaos juist heel leuk om naar te kijken. Er zitten heel duidelijke lijnen in de voorstelling, dus het stuk wordt nooit onduidelijk of onbegrijpelijk. Tegelijk denk ik dat de kans dat iemand zich verveelt heel klein is door de voortdurende beweging op het podium.'

Tegelijkertijd had dezelfde student echter ook kritiek:

'Het enige wat ik soms storend vond, was dat je niet naar alles tegelijkertijd kon kijken. Ik fixeerde me soms teveel op één iets, zodat ik het gevoel had dingen te missen. Toch was alles zo goed op mekaar afgestemd dat het eigenlijk niet zo erg was eens iets niet te zien.'

Specifiek gingen studenten in op een aantal theatrale vondsten:

'Ze geloven in de directe kracht van het goedkope effect. Ik geloof daar ook in. De

acteurs kookten tijdens de voorstelling, lieten een glas vallen, aten soep... Al die dingen zorgen ervoor dat het publiek zichzelf herkent in de voorstellingen en maken het stuk daardoor ook toegankelijker.'

Opvallend zijn ten slotte de opmerkingen van studenten over de in hun ogen niet vanzelfsprekende verplichting om binnen de cursus naar theater of film te gaan. Veel studenten reageerden positief op hun ervaringen met kunst. Ook de experimentele aanpak beoordeelden ze positief. Bijvoorbeeld het spelen op locatie:

'Dit knallende geheel werd nog versterkt door de locatie waar het stuk plaatsvond. Het stuk gespeeld weg van de theaterzaal met rode zeteltjes (alhoewel de zitbankjes ook rood waren) schept een andere, vreemdere, onvertrouwde sfeer, maar voor mij persoonlijk een meer toegankelijke. Ik ben opgetogen over de kennismaking met Wunderbaum en kijk al uit naar volgende stukken en ook naar de film 'Maybe Sweden:.'

'Uit vrije keuze zou ik een dergelijke film er niet uitpikken. Dankzij de introductie tijdens de les over het gezelschap Wunderbaum groeide mijn interesse om werk van deze creatievelingen te gaan bekijken. Door het vak cultuurstudies verruimen wij onze blik op het filmaanbod en worden wij uitgenodigd om verder te kijken dan de grens van de populaire genres. In de marge merk ik nog op dat de film mij herinnert aan een situatie uit mijn eigen omgeving. Enkele jaren geleden stelde mijn nonkel zijn Kongolese vriendin voor aan de familie. De benadering van mijn grootmoeder was een samenraapsel van houdingen die gerepresenteerd werden doorheen de film, gaande van verwarring, afstandelijkheid en drang tot onderwijzen tot ontferming en begrip.'

BESLUIT

—
In dit onderzoek- en onderwijsproject hebben we het belang van het narratieve onderzocht en daarbinnen ook het belang van het theater beklemtoond. Als besluit menen we dat het algemene perspectief van het narratieve verder dient uitgewerkt te worden met specifieke genres als – in dit geval – het theater. Vanuit het perspectief van het theater kan dit artikel ook een bijdrage leveren aan de reflectie over de functie die het moderne toneel vandaag kan vervullen. Of in algemene termen: de rol van kunst in educatie.

Specifiek hebben we het sociaal werk als discipline gekozen. Hierbij hebben we proberen aantonen dat ook daarbinnen aandacht is voor de rol van taal en verhalen in de constructie van sociale realiteiten. We menen dat hier een kans ligt om kunst in het algemeen en de literaire cultuur (via aandacht voor verhalen) een plaats te geven als een belangrijke eyeopener in het curriculum. Onze eerste resultaten lijken de hypothese te bevestigen met name dat via het bekijken van modern theater een debat op gang kan komen over belangrijke thema's die binnen het curriculum behandeld worden. Daarbij gaat het om het meer inleefbaar maken van diverse problemen die vanuit de theorie vaak abstract worden benaderd.

In ons vervolgonderzoek willen we de reacties van de studenten verder analyseren en systematisch ordenen. Het lijkt ons ook belangrijk om verder te onderzoeken hoe de relatie tussen de narratieve inzichten en de theorie zich ontwikkelt en uiteraard ook tussen de fictie en de realiteit. Kortom: het belang van een dergelijke narratieve benadering voor reflectie op het praktisch handelen.

Kris Rutten, Ronald Soetaert & André Mottart

Kris Rutten is verbonden als assistent aan de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent). Hij is licentiaat Vergelijkende Cultuurwetenschap. Momenteel werkt hij aan een proefschrift getiteld 'De narratieve wending in de humane en de sociale wetenschappen. Educatieve verkenningen.'

Ronald Soetaert is verbonden als hoogleraar aan de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent). Hij is licentiaat Germaanse Filologie en doctor in de Letteren & Wijsbegeerte. Hij schreef over onder meer moderne literatuur, literatuurwetenschap, taal- en literatuuronderwijs, nieuwe media en cultural studies. Hij geeft onderwijs over cultuur en educatie en over taal- en literatuuronderwijs.

André Mottart is verbonden als doctor-assistent aan de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent). Hij is licentiaat Germaanse Filologie en doctor in de Pedagogische wetenschappen. Zijn onderzoek en publicaties richten zich op geletterdheden (multiliteracies) in taal- en literatuuronderwijs. Hij geeft onderwijs over talendidactiek, communicatie en academische geletterdheid.

LITERATUUR

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barker, C. and Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis. A Dialogue on Language and Identity*. Londen: Sage Publications Ltd.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.

Elchardus, M. & Glorieux, I. (red.) (2002). *De Symbolische Samenleving. Een Exploratie van de Nieuwe Sociale en Culturele Ruimtes*. Tiel: Lannoo.

Gee, J.P. (2005). *An Introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Culture*, New York: Basic Books.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Harmondsworth: Penguin Books (reprint: 1984).

Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon and Schuster.

Jameson, F. (1998). *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern 1983-1998*. London: Verso.

Edwards, R., e.a. (2004). *Rhetoric and Educational Discourse*. London: RoutledgeFalmer.

Kreiswirth, M. (1992). 'Trusting the Tale: The Narrativist Turn in the Human Sciences.' In: *New Literary History*. vol.23, nr.2.

Kreiswirth, M. (2000). 'Merely telling stories? Narrative and Knowledge in the Human Sciences.' In: *Poetics Today*. vol. 21, nr.2.

Parton, N. & O' Byrne, P. (2000) 'What do we mean by 'constructive social work?'' In: *Critical Social Work*. vol.1. nr.2.

Parton, N. & O' Byrne, P. (2007). *Social work, een constructieve benadering*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Phelan, J. & Rabinowitz, P. (red.) (2005). *A companion to narrative theory*. Oxford: Blackwell Publishing.

Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.

Potter, J. & Wetherell, M. (1990). 'Discourse: Noun, verb or social practice?' In: *Philosophical Psychology*, 3, (2-3), 205-219.

Rutten, M. (2005). *Er iets moois van maken: Over community arts en cultuurbeleid in de steden Utrecht en Rotterdam*. Doctoraalscriptie Taal- en Cultuurstudies. Faculteit der Letteren. Universiteit van Utrecht.

Rutten, K. Soetaert, R. & Verdoodt, I. (2006). 'Over mensen en machines. Over lezen en overleven.' In: *AS. Mediatijdschrift*. nr. 178, pp 30-59.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Said, E. (2001). 'The Clash of Ignorance.' In: *The Nation*, October 22.

Soetaert, R. & Rutten, K. (2006). 'Epiloog. Het lezen van de subcultuur.' In: Ladda vzw (red.). *Talkie Walkie*. Gent: Acco, pp.144-157.

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

Soetaert, R. (2007). *De Zin van Verhalen. Een boekhouding*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Turner, M. (1991). 'Literature and Social Work: An exploration of how literature informs social work in a way social sciences cannot.' In: *British Journal of Social Work*, 22, pp. 229-243.

Van Aalst, T. (2006). 'Een vermakelijke chaos in de achtertuin van Wunderbaum.' Geraadpleegd op 31/08/2007: <http://www.theatercentraal.nl/weblog/pivot/entry.php?id=1366&w=recensies>

Wunderbaum (2006). *Wunderbaum 2001 – 2006*. Productiehuis Rotterdam & NTGent.



Kinderen en mediageletterdheid: een andere audiovisuele taal

Welke rol kan audiovisueel materiaal spelen bij de constructie van 'nieuwe' taal voor jongeren? Dat werd onderzocht tijdens het werkcollege culturele mediastudies aan de Universiteit Gent onder leiding van Sophie Van Bauwel. Daarbij is gekozen voor een casestudy rond het kunsteducatieve mediaproject Traject. Dit artikel beschrijft de resultaten van een etnografische studie van dit project.

A media literate person can access, analyze, evaluate, and produce both print and electronic media (AMLA 1992)

De hedendaagse maatschappij wordt gedomineerd door een mediacultuur (Featherstone 1995; Kellner 1995) en media maken een belangrijk deel uit van ons dagelijkse leven. Ook kinderen leven in deze mediaomgeving en hebben steeds meer toegang tot media. Een aantal decennia geleden was er bijvoorbeeld geen sprake van een televisie op de eigen kamer, terwijl dit nu vaak wel het geval is. Door de stijgende technologische innovaties komt een kind in West-Europa dagelijks in contact met verschillende media, zoals televisie, computer, dvd-speler, videogames, internet enzovoort (Jordan 2004).

De laatste jaren zien we een groeiende academische interesse in het mediagebruik van kinderen en jongeren (voor een overzicht zie Buckingham 2002; Livingstone & Bovill 2001). Niet alleen het groeiende aanbod van verschillende media, maar ook de transformatie van bestaande media en media-inhouden worden zowel in het publieke als het academische debat met argusogen bekeken (zie bijvoorbeeld Jordan 2004; Jongerenonderzoek 2007). Op een vaak paternalistische manier (zie bijvoorbeeld Kijkwijzer 2007) wordt 'het kind' niet in staat geacht om met het overaanbod aan verschillende media om te gaan (voor een overzicht met specifieke aandacht voor ICT's zie Buckingham 2002). Dit wordt bijvoorbeeld weerspiegeld in het debat rond geweld en media (zie Murray 2006). Bovendien bestaat heel wat onrust over de (negatieve) invloed van media en de bredere maatschappelijke gevolgen daarvan. Dit soort onderzoek wordt

hoofdzakelijk ingegeven door een effectdenken, waarbij men kinderen vaak voorstelt als kleine, onschuldige en passieve 'sponsjes' (zie Nikken 2002) die niet actief zijn.

Vooraf dankzij de culturele studies en mediastudies is er aandacht gekomen voor het actieve publiek (zie Morley & Silverstone 1991) en voor 'nieuwe' vormen van kennisoverdracht via de media. Uit onderzoek (Van Bauwel & Biltreyst 2002) blijkt dat bijvoorbeeld nieuwe televisieformats nieuwe mogelijkheden bieden voor andere vormen van kennis en expertise. Bovendien blijkt, in tegenstelling tot heel wat negatieve analyses, jongeren, (maar met uitbreiding ook kinderen) geen passieve mediaconsumenten zijn. Zo leren kinderen bijvoorbeeld bepaalde referentieschema's op te bouwen die belangrijk zijn in hun ontwikkeling (Jordan 2004). We moeten niet langer over massamedia denken in termen van machtige instrumenten, maar ze eerder, in de traditie van culturele studies, zien als symbolische velden van betekenissen die kinderen kunnen gebruiken om zin te geven aan hun dagelijkse (samen)leven. Hierbij is het belangrijk dat er mogelijkheden en kennis wordt aangereikt en we media als '[H]et caleidoscopische veld vol veelsoortige betekenissen, informatie, kennis en inzichten kunnen noemen, die – in het beste geval – mensen voldoende munitie leveren om uit te groeien tot bewuste burgers' (Van Bauwel & Biltreyst 2002: 69). Media worden in deze context gezien als meer dan 'educational' media (Buckingham 2002), maar als dragers van betekenissen waarbij kinderen vooral een toolbox mediageletterdheid nodig hebben.

Het is dan ook binnen dit paradigma dat wij hebben gekeken naar de betekenis die kinderen geven in de audiovisuele wereld. De focus van ons onderzoek lag op de rol van audiovisueel materiaal in de constructie van 'nieuwe' taal voor jongeren. We onderzochten hoe kinderen en jongeren omgaan met mediageletterdheid die ze aanleren in het kunsteducatieve project Traject. Dit project stelt de sonore en visuele wereld van kinderen centraal en maakt ze vertrouwd met audiovisuele middelen door hen zelf audiovisuele verhalen te laten maken en deze te vertalen naar de eigen dagelijkse situatie. We onderzochten hoe de kinderen door deze kennismaking met audiovisuele media een nieuwe taal gaan gebruiken en hoe ze hun kennis van deze media gebruiken. Alvorens dit project en ons onderzoek nader te beschrijven staan we eerst even stil bij het begrip mediageletterdheid.

WIJSHEID EN MEDIA: MEDIAGELETTERDHEID

– Mediageletterdheid verwijst naar een reeks vaardigheden en kennis die men nodig heeft om bepaalde teksten te kunnen lezen, interpreteren en produceren (Kellner & Share 2005: 369). Een gelijksoortige definitie vinden we terug op de website van de Alliance for medialiterate America (AMLA), een nationale organisatie in de VS die zich bezighoudt met media-educatie. Mediageletterdheid wordt hier voorgesteld als een reeks vaardigheden voor het zowel interpreteren als produceren van mediaboodschappen. Meer specifiek gaat het om toegang krijgen tot, het analyseren, evalueren en communiceren van mediaboodschappen. Beide definities zijn niet enkel van toepassing op de nieuwe communicatietechnologieën, maar ook op geschreven en niet-geschreven boodschappen (zie Alliance for a media literate America 2007).

Volgens Buckingham (Hobbs 2005: 866) gaat mediageletterdheid ook over reflectie, analyse en evaluatie van de sociale, economische, politieke en historische context waarin boodschappen gemaakt worden, en niet enkel over de kritische analyse van de inhoud en structurele elementen van specifieke teksten en deze in hun context kunnen plaatsen. Hij stelt dat mediaboodschappen in een bredere context beschouwd moeten worden en dat men niet enkel naar de inhoud mag kijken.

Het concept mediageletterdheid is geen nieuw concept, maar sinds de komst van nieuwe communicatietechnologieën wordt er wel opnieuw veel aandacht aan besteed. Computer- en multimediatechnologieën eisen nieuwe vaardigheden en het is dan ook noodzakelijk om media-educatie en bijbehorende concepten aan te passen aan deze nieuwe problematiek en uitdagingen (Kellner & Share 2005: 369-370).

Verschillende organisaties en auteurs hebben zich toegelegd op het uitwerken van duidelijke definities van het concept mediageletterdheid. Deze definities bestaan uit een aantal sleutelwoorden. Aan de hand van deze *key concepts* ontwikkelden de organisaties en auteurs een eigen media-educatieprogramma. Kellner en Share (2005, pp. 374-377) wijzen op vijf belangrijke concepten die The center for media literacy ontwikkelde (zie Alliance for a media literate America 2007).

Het eerste concept verwijst naar het feit dat alle mediaboodschappen constructies zijn. Masterman (Kellner & Share 2005: 374) stelt dat de basis van media-educatie het principe van non-transparantie is. Het wereldbeeld zoals weergegeven in de media is niet vergelijkbaar met een simpele weerspiegeling van de realiteit, zoals het kijken door een raam. Mediaboodschappen worden gecreëerd, gevormd en gepositioneerd aan de hand van een constructieproces. Bij deze constructie moeten keuzes gemaakt worden

over welke thema's welke informatie wordt gegeven en de manier waarop de feiten worden voorgesteld. Een gelijksoortige visie vinden we bij Buckingham (2003: 57-58). Ook hij wijst erop dat de productie van boodschappen gepaard gaat met het selecteren en combineren van feiten en gebeurtenissen, het creëren van personages en het omvormen van loutere feiten tot verhalen. Daardoor brengen mediaboodschappen het publiek ertoe om de wereld op een bepaalde manier te bekijken.

Het tweede concept gaat over het format. Alle boodschappen zijn geconstrueerd in een creatieve taal met eigen regels (Center for media literacy, geciteerd in: Kellner & Share 2005: 374-375). Elk medium heeft specifieke kenmerken en een aparte taal, stijl, codes en conventies waarmee men rekening moet houden (Buckingham 2003: 56-57). Belangrijk is ook dat men een onderscheid leert maken tussen verschillende betekenissen, tussen wat men ziet en wat eigenlijk bedoeld wordt, tussen connotatie en denotatie (Kellner & Share 2005: 374-375).

Het derde concept is ontstaan vanuit de culturele studies, waarbinnen erop gewezen wordt dat kijkers of lezers boodschappen op hun eigen manier interpreteren en dat die interpretatie kan afwijken van de *preferred reading* of de gangbare interpretatie (zie Barker 2000). Verschillende mensen kunnen eenzelfde boodschap dus anders interpreteren. Dit concept heeft dus eerder betrekking op het publiek en niet zozeer op de boodschap zelf (Kellner & Share 2005: 375-376). Buckingham (Hobbs 2005: 866) benadrukt dat de manier waarop het publiek boodschappen interpreteert binnen een ruimere sociale, politieke, economische en historische context in beschouwing moet worden genomen.

Het vierde concept betreft de studie van de eigenlijke inhoud van de boodschap. Men gaat op zoek naar de ideologische waarden, de vertekeningen en de connotaties in de tekst en beseft zo dat deze boodschappen subjectief zijn. Hierbij is het zeer belangrijk dat men niet enkel naar de boodschap zelf kijkt, maar ook naar de context om zo beter de bredere sociale, politieke, morele en filosofische betekenis te kunnen begrijpen (Kellner & Share 2005: 376). Buckingham (2003: 59-60) voegt hieraan toe dat men ook moet kijken naar de manier waarop de media zich richten tot hun publiek en hoe ze proberen dit aan te trekken.

Het vijfde en laatste concept is minder eenduidig gedefinieerd door de verschillende auteurs. Kellner en Share (2005: 376-377) benadrukken dat men zich moet afvragen waarom en door wie bepaalde boodschappen gemaakt zijn. De structurele verhoudingen in het medialandschap kunnen een belangrijke rol spelen in de constructie van de inhoud. Concepten als mediaconcentratie en de gevolgen voor diversiteit, pluralisme en onafhankelijke informatievoorziening komen hierbij aan bod. Buckingham (2003:

54) meent dat mediaboodschappen bewuste constructies zijn. Heel vaak worden deze boodschappen gemaakt vanuit een commercieel doel. Sommige mediateksten worden geproduceerd door individuen, maar deze vormen eerder een minderheid. Het is belangrijk dat men zich bewust is van deze economische belangen.

Deze vijf sleutelconcepten duiden de belangrijkste elementen van mediageletterdheid aan. Ze wijzen op de belangrijkste te verwerven vaardigheden. Ze zijn met opzet ruim gedefinieerd; in een media-educatieprogramma kan men ze afhankelijk van het medium, de doelstellingen en het publiek concreet uitwerken en zo kinderen vaardigheden aanleren die nodig zijn voor een kritische analyse, reflectie en evaluatie van de inhoud, de structurele kenmerken en de context waarbinnen teksten tot stand komen (Hobbs 2005: 866).

HET KUNSTEDUCATIEVE PROJECT TRAJECT

— Een specifieke case die dieper ingaat op mediageletterdheid, meer bepaald klankbeleving, is Traject. Dit is een project van vzw Aifoon, een organisatie die verschillende projecten overkoepelt (naast Traject is er bijvoorbeeld Buiten Beeld en een audiovisuele zomerstage voor leerkrachten en ICT-begeleiders). In het geactualiseerde beleidsplan van 2007 omschrijft Aifoon zich als 'een kunsteducatieve organisatie die klank centraal stelt binnen de audiovisuele communicatie' (Aifoon 2006: 1). Met de nadruk op het auditieve wil Aifoon de beeldcultuur doorbreken en er een alternatief voor bieden. Met geluid kan je ook een verhaal vertellen, is de kerngedachte. Kinderen laten werken met geluid is aldus Aifoon bovendien een manier om vaardigheden als concentratie en kritisch luisteren te ontwikkelen.

Binnen Aifoon-projecten staat niet zozeer kennis als wel de eigen creativiteit centraal. Deelnemers leren luisteren en ideeën vormgeven. Door het leren werken met nieuwe media en het verwerven van technische vaardigheden kunnen, zo is de bedoeling van Aifoon, mensen zich genuanceerder uitdrukken en de communicatie met anderen verbreden.

Het kunsteducatieve project Traject ontstond in 2003 binnen de vzw Kong, in samenwerking met de Franse Ambassade. Het wil kinderen een andere manier aanleren om zich uit te drukken en hen op een kritische manier leren omgaan met audiovisuele communicatie. Doelgroep zijn kinderen van tien tot dertien jaar in Vlaanderen en Noord-Frankrijk. Men heeft Traject in diverse scholen ingevoegd om zo alle lagen van de bevolking te bereiken. Een klas vormt immers de doorsnede van de maatschappij, met al zijn bevolkingslagen en multiculturaliteit (zie Aifoon 2005: 2).

Ook binnen Traject is de persoonlijke creativiteit van de jongeren en het zelf experimenteren belangrijk. Er wordt de kinderen bijvoorbeeld gevraagd een geluid mee te brengen waarmee ze zichzelf associëren. De klas luistert samen naar de geluiden en probeert te raden wat het is. Zo toont men de scheiding tussen het leuk vinden van een geluid en de werking van datzelfde geluid aan. Daarna vraagt men het kind dat geluid te tekenen. Van alle opgenomen geluiden wordt een klassikale compositie gemaakt. Het samenbrengen van individuele input kan de interpersoonlijke communicatie versterken: kinderen gaan vertellen wat ze horen, interpreteren de geluiden en maken er een verhaal omheen. Uiteindelijk maakt ieder kind individueel, op eigen tempo en naar eigen kunnen, een beeldopname passend bij de opgenomen geluiden.

Vanuit deze techniek groeide het Trajectproject 'De weg van huis naar school'. Dit project is er gedurende vijftien weken en start met een workshop van twee begeleiders van Aifoon in de klas. Eerst krijgen leerlingen oefeningen om te leren luisteren en vervolgens krijgen ze de opdracht om bijvoorbeeld een geluid te tekenen. Daarna denken ze na over welke geluiden nodig zijn om het verhaal te vertellen van de weg van huis naar school. Als thuisopdracht moeten ze een geluid opnemen die hun eigen weg van huis naar school weergeeft. Hiertoe leren ze werken met minidisks.

Daarna leren de kinderen in de klas hoe ze een visueel beeld kunnen maken en hoe om te gaan met media. Vervolgens maakt ieder kind een beeld dat past bij het eigen opgenomen geluid. Ook deze beelden symboliseren de eigen weg van huis naar school. Alles wordt ten slotte samengebracht in en gemonteerd tot een audiovisueel verhaal. Dit eindresultaat, een soort auditieve kijkkast of sonore viewmaster, wordt op verschillende plaatsen tentoongesteld om buitenstaanders met het project te laten kennismaken, bijvoorbeeld in scholen, bibliotheken en de website van Aifoon. Via deze website (www.traject-traject.com) kunnen bezoekers hun eigen compositie maken en communiceren met kinderen. In dit onderzoek was er alleen een gezamenlijk toonmoment op school en via de website van Aifoon.

Het project Traject wil een andere mediageletterdheid stimuleren. Het situeert zich binnen de leefwereld van de kinderen. Ze kunnen hun eigen creativiteit naar boven laten komen door ervaringen uit hun eigen omgeving en realiteit in beeld, maar vooral in klank om te zetten.

De leerkracht fungeert hierbij als begeleider die de creativiteit van de kinderen niet afstompt en corrigeert, maar juist verscherpt. Hij stelt onder meer vragen, duidt op de consequenties van bepaalde keuzes en leert kinderen nieuwe technische vaardigheden. Door de nieuwe media echt te gebruiken leren kinderen de voor- en nadelen van ieder

medium. Ze leren interactief om te gaan met de audiovisuele media en er kritisch tegenaan te kijken. Het project beoogt ook sociale vaardigheden te versterken: kinderen leren elkaars werk en ideeën te respecteren en samen te werken in groepen (Aifoon 2005: 7-8).

METHODOLOGIE

— In dit onderzoek hebben we gekozen voor kwalitatief onderzoek, omdat de data zich niet leenden voor een kwantitatieve analyse. Het gaat om het begrijpen van complexe betekenisconstructies en daarvoor is een kwalitatieve, interpretatieve methode het aangewezen middel (Bryman & Burgess 1999; Servaes & Frissen 1997). Binnen deze benadering gaat men ervan uit dat de sociale werkelijkheid een voorgeïnterpreteerde werkelijkheid is (Renckstorf & Wester 1995). Belangrijk hierbij is dat men onderzoeksmethoden gebruikt die het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen onderzoeken met het doel om dit onderwerp te beschrijven en waar mogelijk te verklaren (Hoepfl 1997). Het uitgangspunt is dat mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en op basis van die betekenisgeving handelen (Boeije 2005). In navolging van Boeije (2005) is het belangrijk dat de betekeniswereld achter de interacties, processen, gedragingen, gevoelens en ervaringen deel uitmaken van het onderzoeksobject.

Er is nog niet heel veel bekend over de rol van audiovisueel materiaal in de constructie van 'nieuwe' taal voor jongeren en het is daarom belangrijk dat dit fenomeen en vooral het proces van het project Traject onderzocht wordt met een semi-open procedure, waarbij een inductieve analyse wordt gebruikt. We opteerden voor het gebruik van observatie als vorm van dataverzameling, omdat de observaties kunnen leiden tot een dieper soort van begrijpen, waarbij de context van het gebeuren belangrijk is (zie Hoepfl 1997). We kozen voor een media-etnografie. Anders dan in een antropologische etnografie was er geen sprake van participierend onderzoek, maar gingen de etnografen beschrijvend te werk en hielden ze zich bezig met waarnemen van zaken als handelingen, uitspraken, conversaties, stiltes en dergelijke. De etnograaf neemt niet deel aan de activiteiten, maar is wel aanwezig en deze aanwezigheid drukt natuurlijk mede een stempel op de data die worden verzameld. Deze data bestaan uit volledig uitgeschreven transcripties waarbij het verloop van het project werd beschreven.

De etnografen maakten gebruik van veldnota's. Ze werkten met semi-open, thematische vragen; met deze in hun achterhoofd noteerden ze hun waarnemingen. Bij de transcripties lag de nadruk op de waarneming en de registratie; de interpretatie kwam daarna, via een kwalitatieve analyse van de data. Bij deze interpretatieve benadering

probeerden we de complexe articulaties bloot te leggen zonder generalisaties te maken (Jankowski & Wester 1991). Zo'n analyse is indicatief en verkennend van aard (Den Boer e.a. 1999) en kan worden gezien als een beredeneerde lezing van het onderzoeksmateriaal. In de analysefase werd het observatiemateriaal geïnterpreteerd aan de hand van enkele thema's en subthema's (geformuleerd op basis van theorievorming en literatuurstudie): het project, contextuele verschillen, groepsdynamiek, intermedialiteit, mediageletterdheid en audiovisuele taal. In de eerste fase van de analyse werden deze thema's toegekend aan de verschillende etnografische eenheden. Daarbij werd eenheid gezien als een afzonderlijk geheel in tijd en ruimte, vergelijkbaar met een scène. Deze eerste analyse was indicatief en verkennend, bedoeld om het materiaal te structureren. Daarna kon worden overgegaan tot de daadwerkelijke analyse en interpretatie.

We gebruikten de dataverzameling en analyse ook om een lokale culturele theorie op te bouwen. Daarbij is het belangrijk dat men cultuur gebruikt als lens waardoor men de resultaten observeert: 'that its interpretation of what people say, do and believe is guided by the concept of culture' (LeCompte & Schensul 1999: 21). De transcripties werden aangevuld met een diepte-interview met de projectbegeleider, Stijn Dickel. Dit interview vond plaats op 13 maart 2007 en is op video opgenomen.

De onderzoekssetting was hoofdzakelijk het klaslokaal en de school, te weten het vijfde jaar van lagere school De Boomhut in Gentbrugge. De klas bestond uit 13 meisjes en 12 jongens tussen de 10 en 12 jaar. De school de Boomhut ligt in een sociaal achtergestelde wijk waar veel allochtonen en kinderen uit kansarme gezinnen wonen. De kinderen kunnen, met enige voorzichtigheid, omschreven worden als een sociaal zwakke groep. De klasdynamiek zelf had een klassiek patroon waarbij de meisjes vooral met elkaar optrokken en de jongens in drie afzonderlijke vriendengroepjes functioneerden.

HET PROJECT: BETROKKENHEID VAN DE LEERLINGEN

— Uit onze observaties bleek dat de kinderen doorheen het project enig tot vaak een groot enthousiasme uiten. Zo waren ze de eerste dag zeer benieuwd en opgewonden. We merkten vanaf de eerste dag dat het moeilijk is wanneer iemand de Nederlandse taal niet machtig is. Hoewel het project praktijkgericht is, is het moeilijk om enthousiast te zijn indien men de taalbarrière moet overstijgen. Toch slaagde een meisje, ondanks de moeilijke specifieke setting en haar niet machtig zijn van de Nederlandse taal, erin een van de origineelste geluiden te maken, waardoor ze aandacht kreeg van de klas.

Als we onoplettendheid mogen interpreteren als desinteresse en geen enthousiasme, dan was er vanaf het begin al een aantal dwarsliggers. Als er aan de kinderen vragen werden gesteld, staken velen graag hun vinger in de lucht. De meeste kinderen waren heel geïnteresseerd in wat de begeleiders hen te vertellen hebben. Ze leverden duidelijk inspanning om aandachtig te zijn en gaven blijk van enig enthousiasme.

Het enthousiasme bleef groot op de tweede dag. De volgende dagen bleven de meesten leergierig; zo wilden ze graag vragen stellen en werkten ze aandachtig mee. Enkelen hadden zelfs thuis al eens geprobeerd om een tekening te maken van hun geluid. Ze bleven geboeid door de begeleiders Marc Galo en Stijn Dickel. Het viel op dat ze naar hen opkeken en hun vaak imiteerden. De kinderen waren opgewonden en bootsten de geluiden die ze hoorden na. Gelet op de concentratie en inzet leken een paar meisjes minder enthousiast. Als we het hele project bekijken was er meer desinteresse bij de meisjes te bespeuren. De jongens waren het luidruchtigst, maar werkten wel beter mee.

De kinderen moesten tijdens het project vooral individueel werken en zelfstandig denken. Dit vonden ze moeilijk, het viel op dat ze niet goed beslissingen durfden te nemen. Ze stelden constant vragen. Het was blijkbaar vreemd voor hen dat ze zelf mochten bepalen of hun werk goed is of niet. Dit illustreert de moeilijkheid en de mogelijkheden die een nieuwe taal met zich meebrengt.

Het enthousiasme van de kinderen hield stand tot het einde van het project. Ze waren wel speels en de aandacht kon snel eens verdwijnen. Ook vonden ze de opdrachten niet eenvoudig. Maar de kinderen apprecieerden het vertrouwen en de verantwoordelijkheid die de begeleiders hen schonken. Bovendien hechtten de meeste kinderen toch belang aan de afwerking van hun filmpje en waren ze er uiteindelijk trots op. De leerkracht was soms een stoorzender, vooral voor de spontaniteit van de kinderen. Het viel op dat zij het moeilijk had om de kinderen zelf te laten denken en ontdekken buiten het voorgeschreven dominante schoolsysteem. Het was voor haar soms moeilijk om in de nieuwe taal te stappen en de kinderen niet mee te helpen op het juiste spoor te brengen.

LES IN NIEUWE MEDIA: MEDIAGELETTERDHEID

—
Bij iedere nieuwe fase van het project moeten de gebruikte media uitgelegd worden. Dit geldt voor zowel de minidisk en voor de computer als voor het verwerken en monteren van beeld en geluid (interview Dickel 13/04/2007). De kinderen waren zeer enthousiast om nieuwe technieken te leren en waren aandachtig tijdens de uitleg van de nieuwe apparaten. Wel hadden enkele kinderen al een voorsprong. Zo konden bepaalde kinde-

ren al met de computer werken en leken ze ook andere computertechnieken al onder de knie te hebben. Zo weet Hassan dat 'save' hetzelfde betekent als 'opslaan'. Bepaalde kinderen hadden ook een voorsprong door het gebruik van de website van Ketnet, de doelgroepen-zender voor kinderen van de openbare omroep in België.

De kinderen moesten een fotodagboek maken en daarbij met een digitale camera foto's nemen die daarna op internet geplaatst zouden worden. Ze bleken geen probleem te hebben met deze techniek en namen zonder verdere uitleg foto's. Ook bij een aantal andere media en technieken hadden ze geen uitleg over de werking ervan nodig. Toch leken bepaalde kinderen het een beetje moeilijk te hebben met de apparaten en vroegen ze nog een tweede keer om uitleg. De meisjes letten minder op. Dat kunnen we in verband brengen met contextuele verschillen. Hier volgen ter illustratie enkele voorbeelden uit de transcripties:

'Merve kijkt rond en luistert niet echt. Ze bekijkt iedereen, terwijl Mark vraagt waarvoor de 90° en 120° dienen bij de microfoon.'

'Esra kijkt niet mee in haar groepje en Stijn maakt een opmerking dat ze moet meekijken met haar groepje.'

'Nawel en Elzbiëta zitten heel de tijd te lachen en luisteren niet, plots moet Elzbiëta antwoorden en ze weet niet wat ze moet doen.'

'Er hangt een schema aan het bord over hoe het werkt. Stijn legt uit hoe ze moeten knippen. 2 meisjes staan te praten.'

Een Franstalig meisje in de klas leek niet echt te begrijpen wat er allemaal gebeurt en ze begreep de programma's niet zo goed als de andere kinderen. Ook dit heeft met contextuele verschillen, in dit geval de taalbarrière, te maken

Het monteren bleek in het algemeen minder goed te lukken. De kinderen knipten nogal vaak in hun geluidsband die op hetzelfde scherm staat als de beeldband. Er was veel verwarring over het feit dat je beelden, anders dan geluiden, niet boven elkaar kan plakken. Vele kinderen stuurden hierop aan en keer op keer moest worden uitgelegd dat beelden niet hetzelfde werken als geluiden.

Ook op het einde van het project waren de meisjes minder geconcentreerd, waardoor ze alles niet zo goed begrepen. Maar het kan ook omgekeerd zijn: misschien was de concentratie weg, omdat ze het niet begrepen. In elk geval waren ze stoorzenders in de klas en haalden ze andere kinderen uit hun concentratie. We kunnen dit in verband brengen met contextuele verschillen en met de groepsdynamiek. Enkele kinderen stoorde namelijk heel de klas en trokken die mee in een spiraal van onoplettendheid.

INTERMEDIALITEIT

— Algemeen kunnen we stellen dat het aspect intermedialiteit redelijk weinig aan bod kwam in het project. De begeleiders verwezen af en toe wel naar andere mediavormen, maar dit slechts zeer kort. De kinderen zelf hebben bijna nooit openlijk de link gelegd met andere media. Wel hebben ze leren monteren met geluid en beeld en deze technieken worden toegepast in de professionele mediawereld. We kunnen echter niet besluiten uit onze observaties of de kinderen deze link ook gelegd hebben. Uit onze analyse blijkt dat twee mediavormen aan bod zijn gekomen.

Allereerst vinden we enkele verwijzingen naar televisie terug. De kinderen moesten een tekening maken van hun geluid. Ze kregen daarvoor een blad papier met een kader erop. Dit kader had, zo werd de kinderen uitgelegd, de verhoudingen van de nieuwe televisie-maat. Verder bemerkten we helemaal op het einde nog een impliciete verwijzing naar televisie. De projector kon niet aangesloten worden op de computer, waardoor de korte films niet op groot scherm bekeken konden worden. Een van de begeleiders legde uit dat dat ook weinig zin zou hebben, omdat de films gemaakt zijn voor een klein scherm en het nogal verschil maakt of je iets maakt voor een groot of een klein scherm. Het grote scherm is dan de bioscoop, het kleine scherm de televisie.

Ten tweede waren er verwijzingen naar film. Een van de begeleiders legde uit hoe de kinderen een scenario moesten schrijven en stelde daarbij het volgende: 'Bij echte films schrijft een schrijver soms wel twintig jaar aan zijn scenario, maar zoveel tijd krijgen jullie niet.' De kinderen leerden hoe een digitale videocamera werkt en hoe ze deze beelden konden monteren. Op zich moeten we dit omschrijven als mediageletterdheid en het ontwikkelen van een nieuwe, audiovisuele taal. Wanneer kinderen echter gaan beseffen dat in echte films en televisieprogramma's dezelfde technieken gebruikt worden, spreken we van intermedialiteit. In dit geval kunnen we aan de hand van de analyse echter niet besluiten of de kinderen dit besef ontwikkeld hebben of niet. Interessant is dat één kind wel uitdrukkelijk de link legde met film. Stijn Dickel legt hem uit wat het verschil is tussen *fade-out* en een bruske einde. Hij antwoordde dat hij graag een *fade-out* effect wil, zoals in de echte films.

Over het algemeen zijn er echter weinig gegevens gevonden over intermedialiteit.

AUDIOVISUELE TAAL

— Ook over het thema audiovisuele taal kunnen we uit ons veldonderzoek enkele alge-

mene conclusies trekken. Met dit begrip duiden we aan dat de kinderen hun gevoelens kunnen uitdrukken via de audiovisuele taal en hoe ze dit doen. We keken zowel naar de kennis van de audiovisuele taal als naar de toepassing van de audiovisuele taal in de praktijk.

Algemeen ondervonden we dat de kinderen doorheen het project redelijk goed overweg konden met het gebruiken van audiovisuele taal. In het begin van het project was het nog een beetje moeilijk om zich uit te drukken, omdat het niet een 'taal' is die ze normaal veel gebruiken, maar met een beetje hulp lukte dit wel.

Opvallend was de onzekerheid bij een aantal kinderen. Ze vroegen zeer veel om bevestiging van de begeleiders en ook van hun klasgenootjes. Als ze een nieuwe opdracht kregen, speelden de kinderen meestal op zeker wanneer ze geluiden moesten interpreteren. Ze namen het project soms te zwaar op, met als gevolg dat ze soms hun spontaneiteit verloren. Ze volgden vaak een voorbeeld in plaats van zelf een idee naar voor te durven brengen. De leerkracht speelde hierbij een grote rol. Zij bracht haar ideeën soms wat te veel naar voren; de kinderen concludeerden daaruit wat goed en fout was en dat bemoeilijkte hun eigen creativiteit.

Uit de observaties bleek dat vooral de meisjes veel meer samenwerkten en op zeker speelden wanneer ze zich moeten uitdrukken met bijvoorbeeld een geluid. Ook stellen we vast dat wanneer de begeleiders een vraag stelden, de meeste ideeën vooral van jongens komen. Hier zien we een link met de contextuele verschillen, al moeten we toch voorzichtig zijn met zulke vaststellingen. Uiteindelijk bestond het 'eindproduct' van het project toch uit allemaal verschillende filmpjes, dus iedereen kon goed de persoonlijke ervaring van de weg naar school tonen.

CONTEXTUELE VERSCHILLEN

— We spraken al eerder over de contextuele verschillen die merkbaar zijn doorheen het project. In ons onderzoek onderscheiden we verschillen in sekse, klasse en etniciteit. Doorheen het project zien we weinig verschillen die te maken hebben met klasse of etniciteit. Met betrekking tot etniciteit kunnen we slechts één etnografische vaststelling aanhalen:

'Adama, een zwartje, spreekt enkel Frans en lijkt een beetje verstoten te zijn. Marc helpt haar in het Frans. Ze heeft één van de origineelste geluiden en krijgt op die manier eens aandacht van de andere kinderen.'

De link met groepsdynamiek is in deze context natuurlijk snel gemaakt: een zwart, ietwat verstoten meisje krijgt de kans haar creativiteit te tonen en wordt voor eens door haar klasgenoten bewonderd.

Verder vinden we dus enkel sekseverschillen. Het valt daarbij vooral op dat de jongens vaak het luidruchtigst zijn. Zij gaan vaak meteen antwoorden en bij de stoorzenders worden enkel jongens genoemd. Toch werd er opgemerkt dat ook de meisjes vaak sturend zijn. De meisjes zijn vaak minder geconcentreerd dan de jongens. Vooral op het einde van het etnografisch onderzoek, bij het werken op de pc's, blijkt dat de meisjes niet geconcentreerd bezig zijn. Ze staren vaak naar het plafond en zijn meer met andere dingen bezig dan met de montage. Ze vinden het vooral heel belangrijk dat hun filmpje online staat én dat hun namen erbij staan. Het resultaat is blijkbaar minder belangrijk. De meisjes kunnen ook minder goed met de computer werken. Blijft natuurlijk de vraag of dit ligt aan het feit dat ze gewoon niet opletten tijdens de uitleg, of ze gewoon minder goed met computers omkunnen.

Over het algemeen zien we dat jongens in het project meer meewerkten. Er zijn hele stukken etnografie waar enkel jongens aan bod komen. Ze antwoordden sneller en interageerden meteen. Daardoor ontstond vaak rumoer. Er waren natuurlijk ook gevallen waarin de jongens vragen stelden. Dat was vooral het geval bij het schrijven van het scenario en ook de montage verliep minder vlot.

Ook de meisjes stelden vragen, maar dat waren vaak vragen van een andere aard. Het ging dan niet zozeer over hoe ze iets moeten doen, maar wel bijvoorbeeld of hun naam op de website komt, of hun oefening goed is en of ze iets mogen halen. Hoewel bleek dat ze bijvoorbeeld van de montage niet veel snaptten, stelden ze daarover relatief weinig vragen. Toch is het belangrijk voor ogen te houden dat de aangehaalde kenmerken zoals verlegenheid of enthousiasme, niet exclusief voor het ene of het andere geslacht zijn. Wanneer we bijvoorbeeld zeggen dat de meisjes vaak samen overlegden, betekent dit niet dat de jongens dit nooit deden. Het was gewoon zo dat het meestal bij de jongens of bij de meisjes gebeurde, niet uitsluitend bij die ene groep.

GROEPSDYNAMIEK

— Over de groepsdynamiek viel op dat een aantal meisjes een kerngroepje vormden. Ze waren vaak heel luidruchtig. Met name Dalila was heel dominant en wilde telkens opvallen. Ze werd vaak als stoorzender beschouwd. Ze lachte vaak met de andere kinderen en gaf regelmatig ongevraagd commentaar.

Yigit leek het meest dominant aanwezig in de groep en in de klas. Hij scheen een grote invloed te hebben op de anderen die hem slim vinden, ook al had hij niet altijd de juiste antwoorden. Hij was zeer leergierig en wilde alles weten. Van de jongens waren Hovannes, Alan, Benjamin en Mike zeer leergierig; ze wilden telkens de vragen van de begeleiders beantwoorden en staken telkens hun vinger omhoog. De transcripties laten zien dat als Mike een voorstel had hij zo enthousiast werd dat hij vaak genegeerd werd. De eerste twee lessen werd er amper van hem gesproken.

De kinderen legden vaak bepaalde zaken aan elkaar uit, wanneer ze iets niet verstaan. Het viel op dat de kinderen niet zo vlug een vraag stelden voor de hele klas, maar dat liever tegen de begeleiders persoonlijk deden.

De meeste kinderen vormden groepjes, maar het was niet altijd gemakkelijk om op te maken welke groepjes er precies zijn, omdat er telkens een andere etnograaf in het veld aanwezig was. De kinderen hebben andere klasgenoten leren kennen, kinderen met wie ze voordien minder contact hadden. Over het algemeen kunnen we stellen dat het project de groepsdynamiek in de positieve zin heeft bevorderd.

ALGEMEEN BESLUIT

— Ondanks de beperktheid en contextualiteit van dit onderzoek hebben we de werking van het project Traject van Aifoon in kaart kunnen brengen.

Over het algemeen vertonen de kinderen enig tot groot enthousiasme doorheen het hele project. Het Traject vergde wel grote concentratie van de kinderen, wat voor de een moeilijker was dan voor de andere. Een aantal deelnemende kinderen was ongeïnteresseerd.

De kinderen maakten kennis met nieuw audiovisueel materiaal en leerden hiermee hun gevoelens en belevenissen uitdrukken. Ze waren geïnteresseerd om de media te leren kennen en waren meestal aandachtig wanneer ze hierover uitleg kregen. Ze gingen er voorzichtig mee om en vonden het fijn om zich uit te drukken in hun 'nieuwe' taal. Het maakte heel wat creatieve emoties en talenten los. Dat sommige kinderen minder of bijna niet in contact kwamen met nieuwe media, bemoeilijkt voor hen het project. Kinderen met voorkennis hebben in dit project dan ook een voorsprong.

Het thema intermedialiteit kwam veel minder aan bod. De kinderen zelf hebben zelden openlijk de link gelegd met andere media.

Voorzichtig kunnen we vaststellen dat er een aantal contextuele verschillen was op vlak van etniciteit en met name sekse. Bepaalde gevonden verschillen tussen jongens

en meisjes - zoals aandacht, enthousiasme, verlegenheid, kennis van audiovisuele taal - zijn echter niet exclusief aan het ene of het andere geslacht toe te kennen. De jongens gingen meer op in het project, terwijl de meisjes eerder onzeker waren en meer de neiging hadden om samen te werken. Dit kan ermee te maken hebben dat jongens beter overweg konden met de technische apparatuur en dus meer mediageletterd waren. Op vlak van etniciteit bleek een taalbarrière een merkbare hinderpaal.

Een heel belangrijke onderzoeksvraag was hoe de kinderen hun gevoelens uitdrukten in audiovisuele taal. Ze leerden vertellen wat ze hoorden, geluiden interpreteren en daar een verhaal rond maken. In het begin was dit niet eenvoudig, omdat de kinderen het niet gewoon waren om een dergelijke taal te gebruiken. Door de informatie en motivatie van de begeleiders zijn de kinderen er toch in geslaagd. Het project Traject draagt, conform zijn basisdoelen, in deze casestudy dus bij aan het aanleren van deze audiovisuele taal.

Bij de kinderen heerste er wel een opvallende onzekerheid. Veelal was het zo dat de kinderen om bevestiging vroegen van de begeleiders, omdat ze niet vertrouwd waren met de manier van lesgeven waarbij ze zelf mogen bepalen of hun werk goed is of niet. Hierbij werd de leerkracht soms als een rem op hun creativiteit gezien; in plaats van een begeleidende rol nam ze helaas een eerder corrigerende rol op zich.

We kunnen vaststellen dat het project een positieve rol heeft gespeeld in de groepsdynamiek. De kinderen leerden doorheen het project beter samenwerken, communiceren en elkaar spontaan helpen. De klasgenoten leerden elkaar op een andere manier kennen, waardoor verborgen talenten ontdekt werden en de meer introverte kinderen dankzij hun creativiteit ook eens aandacht kregen.

Sofie Van Bauwel

Sofie Van Bauwel studeerde communicatiewetenschappen aan de Universiteit Gent en vrouwenstudies aan de Universiteit Antwerpen. Ze is als doctor verbonden aan de vakgroep Communicatiewetenschappen (Gent), waar ze lid is van de Werkgroep Film- en Televisiestudies (UG), een onderzoeksinstituut dat zich bezig houdt met de studie van audiovisuele media. Ze houdt zich vooral bezig met culturele mediastudies, film- en televisiestudies en gender en media. Haar proefschrift ging over genderbending als discursief performatieve articulatie van verzet in de hedendaagse populaire beeldcultuur. Ze is vice-chair van de sectie gender and communication van de European Communication and Research Education Association en ze publiceerde nationaal en internationaal over televisie, gender en media, feministische theorievorming, film en mediatheorie.

(Dit onderzoek werd uitgevoerd in het kader van het werkcollege Culturele Mediastudies (BA3), academiejaar 2006-2007 onder leiding van Sofie Van Bauwel aan de vakgroep Communicatiewetenschappen Universiteit Gent. De deelnemende studenten Laurence Deschout, Sarah Lanckman, Jana Mahieu, Sara Mahieu, Hanne Stoppie en Marilynne Volckaert hebben dan ook een bijzondere bijdrage aan dit onderzoek geleverd. Verder willen we hier uitdrukkelijk de mensen van Aifoon bedanken voor hun medewerking, vooral Stijn en Marc. Daarnaast dank aan de mensen van De Boomhut, met bijzondere dank aan juf Kristel, om gedurende twee weken 'vreemde eenden' binnen de schoolmuren en in de klas toe te laten. Tenslotte zouden we dit onderzoek niet hebben kunnen doen indien er geen enthousiaste kinderen van klas 5A waren.)

LITERATUURLIJST

—
Agar, M. (1986). *Speaking of ethnography*. California: Sage.

Aifoon (2007). Geraadpleegd op 12 februari 2007 op www.aifoon.org.

Aifoon (2006). *Geactualiseerd Beleidsplan 2007*. 31 oktober.

Aifoon (2005). *Dossieraanvraag tot structurele erkenning als organisaties voor kunsteducatie, voor de periode 2006-2007*. juni.

Alliance for a media literate America (2007). *What is media literacy?* (2007) Geraadpleegd op 15 januari 2007 op www.aamlainfo.org/home/media-literacy.

Alliance for a media literate America. Media literacy education (2007). *Comparison Chart of Definitions & Concepts*. Geraadpleegd op 15 januari 2007 op www.aamlainfo.org/uploads/Al/z0/AlzoyKqM_xoa_HHRoeKnPg/MLE_Comparison_GRID.pdf

Barker, Ch. (2000). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Sage.

Bryman, A. & Burgess, R. (1999). 'Qualitative Research Methodology: A Review.' In: Bryman, A. & Burgess, R. (1999). *Qualitative Research Vol. 1*, pp.IX-XXX. London/Thousand oaks: Sage,

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: oomonderwijs.

Buckingham, D. (2002). 'The Electronic Generation? Children and New Media.' In: Lievrouw, L. & Livingstone, S. (Eds.). *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICT's*. (pp 77-89). London: Routledge.

Buckingham, D. (2003). *Media education/ Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Burns, N. (1989). 'Standards for Qualitative Research.' In: *Nursing Science Quarterly*, 2(1), pp. 44-52.

- Erickson, K. & Schull, D.** (1998). *Doing team ethnography. Warnings and advice.* California: Sage.
- Feasterstone, M.** (1995). *Undoing Culture, Globalization, Postmodernism and Identity.* London: Sage.
- Glesne, C., & Peshkin, A.** (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction.* White Plains, NY: Longman.
- Hefboom** (2007). Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.hefboom.be/default.aspx?ref=AGAA
- Hobbs, R.** (2005). 'The state of Media Literacy Education.' In: *Journal of communication*, 55(4), 865-871.
- Hoepfl, M.C.** (1997). 'Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers.' In: *Journal of Technology education*, 9(1), pp. 47-63.
- Hutjes, J.M., & Van Buuren, J.A.** (1992). 'De gevalstudie. Strategie van kwalitatief onderzoek.' In Hüttner, H., Renckstorf, K. & Wester, W. (1995). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*, pp. 584-606. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Hüttner, H., Renckstorf, K. & Wester, W.** (1995). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kellner, D.** (1995). *Media Culture: Cultural studie, identity and politics between the modern and the postmodern.* London/New York: Routledge.
- Kellner, D. & Share, J.** (2005). 'Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy.' In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), pp. 369-386.
- Kohnstamm, R.** (2005). *Televisie en schoolresultaten.* Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.kleineontwikkelingspsychologie.nl/kleine_ontwikkelingspsych/kinderen_en_media/index.html.
- Kohnstamm, R.** (2006). *Geweld op televisie.* Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.kleineontwikkelingspsychologie.nl/kleine_ontwikkelingspsych/kinderen_en_media/index.html
- Kohnstamm, R.** (2007). *Zorgen rond internet.* Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.kleineontwikkelingspsychologie.nl/kleine_ontwikkelingspsych/kinderen_en_media/index.html
- Kijkwijzer** (2007). Geraadpleegd op 7 februari 2007 op www.kijkwijzer.nl/pagina.php?id=4.
- Kong** (2007). Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.kong.be/text/activiteiten/
- Koning Boudewijnstichting** (2007). Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=127&id=7294&lang=NL
- Kunstendecreet** (2007). Geraadpleegd op 16 februari 2007 op www.wvc.vlaanderen.be/regelgevingcultuur/wetgeving/kunstendecreet/overzicht_subsidies/kunstendecreet_structurele_subsidies_06-09.htm
- Jankowski, N.W. & Wester, F.** (1991). 'The qualitative tradition in social science inquiry: contributions to mass communication research.' In: Jensen, K.B. & Jankowski, N.W. (Eds.). *A Handbook of qualitative methodologies for mass communication research.* pp. 44-74. London/New York: Routledge.
- Lecompte, M.D. & Schensul, J.J.** (1999). 'Designing & conducting ethnographic research.' In: *Ethnographer's Toolkit.* Vol. 1. London: Sage.
- Lecompte, M.D. & Schensul, J.J.** (1999). 'Essential Ethnographic Observations, Interviews and Questionnaires.' In: *Ethnographer's Toolkit.* Vol. 2. London: Sage.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (Eds.)** (2001). *Children and Their Changing media Environment: A European Comparative Study.* London: Laurence Erlbaum.
- Jordan, A.** (2004). *The role of media in children's development: an ecological perspective.* Geraadpleegd op 7 februari 2007 op http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3240/is_200406/ai_n7930812
- Maso, I.** (1996). 'The interview in qualitative research.' In: Maso, I. & Wester, F. (Eds.). *The Deliberate Dialogue*, pp.29-40. Brussel: VUBpress.
- Morley, D. & Silverstone, R.** (1991). 'Media audiences. Communication and context: ethnographic perspectives on the media audience.' In: Jensen, K.B. & N.W. Jankowski, N.W. (Eds.). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research.* Pp. 149-162. London: Routledge.
- Mus-e.** Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.mus-e.be/
- Nikken, P.** (2002). *Kind en media: Weet wat ze zien.* Amsterdam: Boom.
- Peters, V.** (1995). 'Case-Study.' In: Hüttner, H., Renckstorf, K. & Wester, F. (Eds.). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*, pp. 586-606. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Renckstorf, K. & Wester, F.** (1995). 'Varianten van communicatiewetenschappelijk onderzoek: methodologische achtergronden.' In: Hüttner, H. Renckstorf, K. & Wester, F. (Eds.). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*, pp. 17-38. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Servaes, J. & Frissen, V. (Eds.)** (1997). *De interpretatieve benadering in de communicatiewetenschap: Theorie, methodologie en case-studies.* Leuven/Amersfoort: Acco.
- Stewart, A.** (1998). *The ethnographer's method.* California: Sage.
- Traject.** Geraadpleegd op 12 februari 2007 op www.aifoon.org/projects/view/1 .
- Van Bauwel, S. & Biltreyst, D.** (2001). 'Veel televisie, veel democratie: Jongeren werpen een kritische blik op het medium televisie.' In: Allegaert, P. & Vanmolkot, R. (Eds.), *Publiek/geheim*, pp. 50-72. Kortrijk: Lannoo/Anno'02.
- Van Dijk, J., De Goede, M., 't Hart, H., & Teunissen, J.** (1991). 'Onderzoeken en veranderen: Methoden van praktijk onderzoek.' In Hüttner, H., Renckstorf, K. & Wester, W. (1995). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*, pp. 195-214. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vlaamse Overheid – Administratie Vlaams Theater Instituut.** Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.vti.be/node/8912
- Veerman** (2006). Geraadpleegd op 26 januari 2007 op www.veerman.be/

Waeye, H. & Billiet, J. (2003). *Een samenleving onderzocht*. Antwerpen: De Boeck.

Wester, F. (1995). 'Inhoudsanalyse als kwalitatief interpreterende werkwijze.' In: Hüttner, H., Renckstorf, K. & Wester, F. (Eds.). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*, pp. 606-669. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Wock. Geraadpleegd op 8 februari 2007 op www.wock.be/

Yin, R.K. (1994). 'Case study research: Design and method.', pp. 584-606 In: Hüttner, H., Renckstorf, K. & Wester, W. (1995). *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*, pp. 465-495. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

VERSCHEENEN IN CULTUUR + EDUCATIE

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk* Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties.* Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.* Hoe staat het met de culturele canon bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs? Dat is de vraag die centraal staat in het onderzoek van Ton Bevers. Hij vergeleek de inhoud van de eindexamens muziek en beeldende kunsten in het voortgezet onderwijs in vier Europese landen tussen 1990 en 2004.
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek.* In de jaren tachtig is veel onderzoek gedaan naar ontwikkelingsstadia in leren (literair) lezen, zien en luisteren, en het zelf produceren van beeldende kunst, literatuur en muziek. De resultaten van dit onderzoek werden gebruikt in het onderwijs. Gelden deze theorieën over ontwikkelingsstadia nog steeds en zijn ze relevant? Wat is de invloed van deze modellen op de onderwijspraktijk? Wat zijn de overeenkomsten en de verschillen tussen de kunstdisciplines en tussen productieve en receptieve vaardigheden? Dit is een bundeling van de lezingen over dit onderwerp op de studiedag Steeds mooier? in december 2004, georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Lezen.
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme.* Drie decennia na de eerste postmodernistische kritiek op denkbeelden over kinderkunst doet de noodzaak zich voor om een nieuw scenario op te stellen op basis van nieuwe inzichten. Op de conferentie *Visual Culture of Childhood: Child Art after Modernism* van Pennsylvania State University (VS) over de beeldcultuur van kinderen werd een gevarieerde kijk gegeven op de nieuwe inzichten door kunstpedagogen. Dit is een bundeling van zes lezingen en twee inleidingen op deze conferentie.
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* Een selectie van recent empirisch onderzoek in het primair onderwijs, aangevuld

met een vergelijkend overzicht van onderzoek in de afgelopen vijf jaar. Heel verschillende onderzoeken staan in dit nummer naast elkaar: toegepast naast fundamenteel onderzoek, kwantitatief naast kwalitatief onderzoek en beschrijvend naast verklarend onderzoek. De onderzoeksthema's lopen uiteen van de scenario's cultuureducatie en de implementatie van cultuureducatie tot docentgedrag en leereffecten bij leerlingen.

- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap.*

Verslag van een onderzoek naar de manieren waarop de relatie tussen kunst en maatschappij (gemeenschap en wijk) vorm krijgt in het licht van recente ontwikkelingen in de kunst, maatschappij en politiek. Het onderzoek laat zien dat de bestaande terminologie (community arts of ontmoetingskunst) verwarring in de hand werkt doordat het accent of op het artistieke of op het maatschappelijke (welzijn) wordt gelegd. Op basis van de gegevens uit de online databank community arts en aan de hand van diepte-interviews met geëngageerde kunstenaars is de conclusie dat een dergelijke categorisering niet toereikend is om de gelijkwaardigheid van artistieke, sociale en maatschappelijke drijfveren in sociaal geëngageerde kunstprojecten te bevatten. Het onderzoek beschrijft voorts intenties, werkwijzen en de samenwerkingsverbanden in sociaal geëngageerde kunstprojecten.

- 18 In januari 2007 werd in Parijs het internationale symposium *Evaluating the impact of arts and cultural education* gehouden. Centraal op het symposium stonden programma-evaluaties en transfer van leereffecten van kunsteducatie. In dit nummer een algemeen overzicht van evaluatieonderzoek in de beeldende vorming en drie verslagen van evaluatieonderzoeken die op het symposium zijn gepresenteerd.

In het overzicht worden verschillende vormen van evaluatie van curricula en programma's besproken en transfer, het gebruik van door kunsteducatie verworven kennis en vaardigheden in andere leergebieden en situaties geëvalueerd. Twee artikelen gaan over Britse onderzoeken naar samenwerkingsprojecten tussen scholen en culturele organisaties. In het ene onderzoek is de conclusie dat de meest overtuigende effecten op het gebied van de kunsten zelf worden bereikt; de conclusie in een ander onderzoek is optimistischer over transfer naar persoonlijke en sociale vaardigheden. Voorts een artikel over Amerikaans onderzoek naar een programma dat leerkrachten helpt verband te leggen tussen kunstwerken en het leerplan en het gebruik van kunst om het denken van leerlingen te ontwikkelen.