

Cultuur+Educatie

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

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Onderzoek door muziekdocenten, is dat wel wetenschap?**
Thomas De Baets en Luc Nijs
- 20 **Tussen kunst en antropologie: kunsteducatie in een
globaliserende wereld**
Nathalie Roos
- 33 **Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding**
Mark Schep, Carla van Boxtel en Julia Noordegraaf
- 55 **De docent-studentrelatie als dialoog**
Paul Deneer
- 70 **Leergemeenschappen maken de horizontale connectie:
cultuureducatie in de lerarenopleiding**
Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens,
Koen Crul en Wim Lauwers
- 91 **Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie**
Eelco van Es
- 104 **Colofon**

Redactioneel

Een dwarsdoorsnede van onderzoek op het brede gebied van cultuureducatie in Nederland en Vlaanderen. Dat is wat dit nummer van *Cultuur+Educatie* u te bieden heeft. Daarmee heeft het nummer dit keer geen centraal thema, maar het laat wel de breedte van onderwerpen en invalshoeken van onderzoek naar cultuureducatie zien.

Die breedte blijkt uit beide bronnen voor dit nummer: artikelen die de redactie krijgt aangeboden (waarvoor dank! Blijft u vooral opsturen) en artikelen over onderzoek dat gepresenteerd werd tijdens de Onderzoeksconferentie Cultuureducatie en Cultuurparticipatie. Op deze conferentie die het LKCA op 24 november 2014 voor de achtste keer organiseerde, presenteerden onderzoekers en studenten uit Nederland en Vlaanderen rond de zestig onderzoeken over uiteenlopende onderwerpen als talentontwikkeling, arts based research, Cultuureducatie met Kwaliteit, de rol van onderzoek in het kunstvakonderwijs, beoordeling in de kunstvakken en hersenonderzoek. Een aantal van deze onderwerpen was al eerder een centraal thema in dit tijdschrift of kwam al aan bod in het vrije deel van recente afleveringen.

De conferentie biedt hiermee een vlootshouw van onderzoek en is daarmee net als *Cultuur+Educatie* een platform met het doel om kennis zichtbaar, toegankelijk en toepasbaar te maken voor mensen die (in de nabije toekomst) beroepsmatig bij cultuureducatie zijn betrokken.

De eerste twee artikelen in dit nummer zijn te kenschetsen als algemeen-theoretisch van aard. Thomas De Baets en Luc Nijs verkennen in hun essay de mogelijkheden en voorwaarden van praktijkgericht onderzoek in het muziekonderwijs. Ze nodigen muziekdocenten uit hun persoonlijke reflectie uit te laten groeien tot degelijk wetenschappelijk onderzoek, en zo een brug te slaan tussen de academische wereld en het onderwijsveld. Nathalie Roos gaat in haar artikel in op de relatie tussen antropologie en hedendaagse kunst. Hedendaagse kunst vertelt ons over cultuur, identiteit en actuele maatschappelijke ontwikkelingen, betoogt Roos. Ze toont ons een venster op de wereld, waardoor wij ons eigen beeld van de wereld kunnen bevragen. Zodoende is hedendaagse kunst een bron van (antropologische) informatie en dit biedt in de klas uitgelezen kansen om leerlingen te laten nadenken over zichzelf en de ander.

Na deze min of meer theoretische verhandelingen volgen artikelen waarin onderzoekers rapporteren over hun onderzoek. Mark Schep, Carla van Boxtel en Julia Noordegraaf presenteren de bevindingen uit de eerste deelstudie van het onderzoeksproject Rondleiden is een vak! Centrale vraag in deze studie is op welke leeruitkomsten educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea zich kunnen richten. Paul Deneer deed onderzoek naar de relationele basis voor stressproblemen bij conservatorium-studenten. Dit onderzoek omvatte een beschrijving van wat hij als counselor bij het Koninklijk Conservatorium is tegengekomen en een analyse van de geboden hulp aan studenten met stress. In zijn artikel vat hij de belangrijkste bevindingen samen.

De twee laatste artikelen zijn gerelateerd aan Cultuur in de Spiegel.

Eelco van Es verbindt in zijn essay de theorie van Cultuur in de Spiegel aan de dynamiek van (cultuur)onderwijs. Hij betreft die op actuele kwesties als de bepaling van kwaliteit en het vraaggericht werken.

Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens, Koen Crul en Wim Lauwers onderzochten als onderdeel van het Vlaamse Cultuur in de Spiegel-onderzoek in vier Vlaamse lerarenopleidingen wat lerarenopleiders nodig hebben om cultuureducatie te integreren in de eigen vakcontext. Dit gebeurde via een participatief praktijkonderzoek waarbij 34 lerarenopleiders samenwerkten in vijf professionele leergemeenschappen. In dit artikel beschrijven ze de opzet en resultaten van hun onderzoek.

We hopen dat deze dwarsdoorsnede uit de veelheid aan onderzoek naar cultuureducatie u weet te inspireren tot eigen onderzoek dan wel het verbeteren van cultuureducatie in de praktijk. Omdat kennis uit onderzoek bredere verspreiding verdient organiseert het LKCA met ingang van dit jaar naar aanleiding van elk nummer van *Cultuur+Educatie* een bijeenkomst of andere activiteiten. Aankondigingen en informatie hierover vindt u op de website van het LKCA, evenals volledig downloadbare vorige afleveringen (www.lkca.nl/cultuur+educatie).

Marie-José Kommers
hoofdredacteur

Onderzoek door muziekdocenten, is dat wel wetenschap?

Thomas De Baets en Luc Nijs

Een muziekdocent kan zijn professionele handelen door reflectie op dagelijkse praktijkervaringen bijsturen. Dergelijke reflectie wordt steeds vaker gekoppeld aan wat de 'onderzoekende docent' is gaan heten. Maar kunnen we reflectie zomaar gelijkstellen aan onderzoek? In dit essay bestuderen Thomas De Baets en Luc Nijs de mogelijkheden en voorwaarden van praktijkgericht onderzoek in het muziekonderwijs. Ze nodigen muziekdocenten uit hun persoonlijk onderzoek uit te laten groeien tot degelijk wetenschappelijk onderzoek en zo een brug te slaan tussen de academische wereld en het onderwijsveld.

Dient iedere muziekdocent een onderzoeker te zijn? Het debat hierover is niet enkel voelbaar in de internationale literatuur (bijvoorbeeld Buchborn & Malmberg, 2013; Niessen, 2014), maar ook dichterbij huis, bijvoorbeeld in het themanummer van *Cultuur+Educatie* 37 (bijvoorbeeld Hermans, 2013; Lutters, 2013) of tijdens het symposium *Leren van – en over – onderzoek* tijdens de Onderzoeksconferentie Cultuureducatie en Cultuurparticipatie op 25 november 2013 in Tilburg. Een knelpunt in dit debat is volgens ons de wijze waarop onderzoek wordt gedefinieerd. Wie stelt dat een docent onderzoeker moet zijn, gebruikt dit begrip immers eerder als een metafoor voor de didactische ‘zoektocht’ van de docent dan als een verwijzing naar wat in de academische wereld onder onderzoek wordt verstaan. Deze subjectieve invulling bemoeilijkt een consensus over wat onderzoek nu precies inhoudt.

Hoe dan ook, die didactische ‘zoektocht’ heeft de laatste decennia sterk aan belang gewonnen. Het is vandaag immers niet langer verdedigbaar dat een muziekdocent zijn professionele handelen niet ter discussie zou stellen en zou bijsturen waar nodig. Docenten die halsstarrig blijven vasthouden aan platgetreden paden dreigen in het leerproces van leerlingen de bal mogelijk mis te slaan. Net daarom staat de muziekdocent, als elke docent, telkens weer voor een uitdaging: er worden van hem een enorme flexibiliteit en aanpassingsvermogen verwacht om optimaal tegemoet te kunnen komen aan het leerproces van de leerling. In deze bijdrage willen we die ontwikkeling graag positief inkleuren en als een kans benaderen voor een noodzakelijke transformatie van de onderwijspraktijk. Meer nog, we definiëren de professionaliteit van de muziekdocent vooral als zijn competentie om de eigen praktijk geïnformeerd bij te kunnen sturen. Bij muziekdocent hebben we hier vooral de docenten secundair onderwijs en instrumentaal-vocaal onderwijs in muziekscholen voor ogen.

Wanneer een muziekdocent dat doet, is er zonder meer sprake van reflectie (zie bijvoorbeeld De Baets & Buchborn, 2014). Maar mogen we de (zelf) reflectieve ‘zoektocht’ van muziekdocenten zomaar gelijkstellen aan wetenschap? Volgens Lutters (2013) alvast niet. Hij maakt een duidelijk onderscheid tussen *persoonlijk* en *wetenschappelijk* onderzoek. Zelf willen we die twee invullingen van onderzoek echter niet zien als gescheiden werelden, maar als uiterste punten van een continuüm.

In deze bijdrage schetsen wij dit continuüm aan de hand van een dynamisch reflectiemodel, dat de muziekdocent in staat stelt om zijn persoonlijk onderzoek (intuïtieve reflectie) te laten uitgroeien tot een vorm van wetenschap, namelijk praktijkgericht onderzoek (systematisch reflectie). We staan stil bij de mogelijkheden en voorwaarden van dergelijk onderzoek en houden een pleidooi voor explicitering en conceptualisering in functie van een systematische aanpak.

We zijn ons sterk bewust van het generieke karakter van ons model en onderstrepen daarom graag dat onze inzichten voortspruiten uit eigen praktijkgericht onderzoek, dat begon in de dagelijkse lespraktijk als

muziekdocent en dat uitgroeide tot een muziekpedagogisch doctoraat (De Baets, 2012; Nijs & Leman, 2014).

Praktijkgericht onderzoek

De onderzoekende docent is meer dan een trend. In Vlaanderen is 'De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker' zelfs een van de decretaal bepaalde 'Basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs' (Vlaamse regering, 2007). Bij de omschrijving van die basiscompetentie wordt onder meer verduidelijkt dat de praktijk '*door onder begeleiding eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit te voeren*' kan worden bijgestuurd. Ook in Nederland geldt 'competent in reflectie en ontwikkeling' als een van de zeven bekwaamheidseisen voor leraren (Rijksoverheid, z.d.).

Het valt ons echter op dat deze competentie voornamelijk ingevuld wordt als het kennismaken en implementeren van relevante informatie (beleid, bestaand onderzoek, eigen reflectie). De docent wordt verondersteld om geïnformeerd te reflecteren over de eigen praktijk en om op basis daarvan het eigen handelen voortdurend bij te stellen. Deze basiscompetentie verwijst dus eerder naar reflectie als de grondhouding die aan de oorsprong ligt van een onderzoeksattitude. Docenten die het verschil maken, zijn uit zichzelf nieuwsgierig naar het leren van de leerlingen en naar de rol die het eigen didactische handelen daarbij speelt. Ze hebben een intuïtieve onderzoekende houding die hen in staat stelt met een kritische blik terug te kijken naar hun eigen onderwijspraktijk.

Deze onderzoekende grondhouding mag een natuurlijke reflex zijn bij 'goede' docenten, ze kan gevormd en ontwikkeld worden. De beste manier daarvoor is om zelf praktijkgericht onderzoek te doen en het intuïtieve onderzoekproces explicieter, intentioneler en effectiever te maken. In zekere zin is het dan ook jammer dat de Vlaamse overheid in de decretale bepalingen veel minder nadruk legt op een 'actieve' rol als onderzoeker en de eigen lespraktijk als object van onderzoek te beschouwen. Het is misschien zelfs een gemiste kans, want praktijkonderzoek is een bijzondere sleutel tot de verdere professionele ontwikkeling (Verhesschen, 1999; Hookey, 2002; Larrivee, 2008). Schön (1983, p. 299) stelt het als volgt: '*When a practitioner becomes a researcher into his own practice, he engages in a continuing process of self-education*'. Die professionele ontwikkeling garandeert op haar beurt dan weer de noodzakelijke ontwikkeling van de onderwijspraktijk (Reimer, 1992; Leglar & Collay, 2002). Docenten getuigen bovendien dat hun ervaringen met praktijkgericht onderzoek een positief effect hebben op hun beroepsmotivatie (Hookey, 2002). Onderzoek is dus een uitgelezen kans om de eigen lespraktijk nieuw leven in te blazen of zelfs opnieuw te definiëren.

Ondanks het potentieel van praktijkgericht onderzoek om (muziek) docenten te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling, gebeurt het

nog vrij weinig. Een mogelijke oorzaak is de kloof tussen de academische wereld en de onderwijspraktijk. In de literatuur over (muziek-)pedagogisch onderzoek wordt hier veelvuldig naar verwezen (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Coffman, 2011; Colwell, 2010; Reimer, 1992; Roberts, 1994; Vanderlinde & Van Braak, 2010; Welch, 2009). Volgens Woody (2004) is dit onder meer te wijten aan misvattingen van docenten over (1) de authenticiteit (*'het staat te ver van de dagelijkse onderwijspraktijk'*), (2) de zin (*'het gaat ten koste van het 'magische''*), (3) de inhoud (*'het is niet relevant voor de lessen'*), (4) de meetbaarheid (*'sommige dingen kan je niet meten'*) en (5) wantrouwen in de statistische analyse (*'met statistiek bewijs je alles'*) van muziekpedagogisch wetenschappelijk onderzoek. Bepaalde auteurs (zoals Heller & O'Connor, 2002) bevestigen echter enkele van deze opvattingen. Zij stellen dat de meeste studies uitgevoerd worden door onderzoekers die losstaan van de muziekpedagogische praktijk en die vragen lijken te stellen die niet relevant zijn voor de muziekdocent en hem al zeker niet helpen om een betere docent te worden. Regelski (1994) stelt daarom dat muziekdocenten vanuit hun unieke positie, als 'insider' midden in de praktijk, vaak beter in staat zijn om relevante onderzoeksvragen en -onderwerpen af te bakenen.

Andere auteurs (zoals Uptis, 1999) beweren dan weer dat onderwijskundig onderzoek onvoldoende bereikbaar is voor de docent. Dit kan te maken hebben met het feit dat docenten te weinig geraadpleegd worden bij het ontwerpen van onderzoeksprojecten, omdat ze eerder beschouwd worden als participanten of eindgebruikers dan als actieve partners in de kennisontwikkeling (Hennessy, 2001).

Praktijkgericht onderzoek, waarbij de muziekdocenten het heft in eigen handen nemen en aspecten van hun eigen onderwijspraktijk gaan onderzoeken, is ook volgens ons het middel bij uitstek om tegemoet te komen aan kritiek over de relevantie van muziekpedagogisch onderzoek.

Van reflectie naar onderzoek

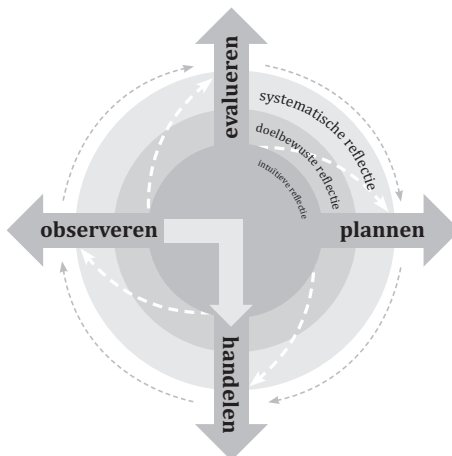
Geconfronteerd met de onvoorspelbaarheid en complexiteit van de onderwijsleersituatie beseffen beginnende docenten meestal vrij snel dat er geen kant-en-klare oplossingen bestaan en dat ze 'on the spot' moeten improviseren (De Baets, 2012, 2013; Törnquist, 2007; Van Manen, 1995). Dit wordt mooi geïllustreerd in de wijze waarop docenten vertellen over hun beroep (zie bijvoorbeeld Kelchtermans 1994). Ze kleuren getuigenis vaak met concrete anekdotes uit hun lespraktijk als illustraties van de persoonlijke onderwijservaringen en als duiding en zelfs verantwoording van de eigen didactische aanpak. Het belang hiervan voor het conceptualiseren van het eigen lesgeven is nauwelijks te onderschatten. Daar, in de onderwijspraktijk, klopt ontegensprekelijk het hart van de docent. In die 'swampy lowlands' (Schön, 1983, p. 42) ontstaan de verwondering en de vragen die het hart sneller doen kloppen en

docenten doen nadenken over hun eigen handelen en over het effect daarvan op de leerlingen (Dana & Yendol-Silva, 2003). Vanuit de noodzaak om het eigen didactisch handelen steeds weer aan te passen aan concrete situaties start een groeiproces waarin de beginnende docent de nodige praktijkervaring en het soort kennis ‘dat je niet uit de boeken kan leren’ ontwikkelt.

Reflectie is daar een intrinsiek onderdeel van. Die wordt uitgelokt vanaf de eerste onderwijservaringen en is dan ook een belangrijk aspect van de professionele ontwikkeling. Maar hoewel reflectie per definitie tot de dagelijkse praktijk van de docent behoort, is het zeker niet zomaar gelijk te stellen met onderzoek. De vraag waar het hier om draait, is vanaf wanneer er precies sprake is van ‘echt’ onderzoek, ofwel welke criteria we dienen te hanteren om reflecties van muziekdocenten als (wetenschappelijk) onderzoek te kunnen beschouwen. Het mag inmiddels duidelijk zijn dat die dagelijkse reflecties wél het vertrekpunt of de ‘motor’ vormen voor wat zich mogelijk kan ontwikkelen tot onderzoek. Wil een muziekdocent zijn reflecties naar een hoger niveau tillen, dan vraagt dit om een systematische aanpak (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Bovendien moet het mogelijk zijn de eigen ervaringen te expliciteren en in zekere mate te conceptualiseren.

We zien onderzoek als een mogelijke vluchtlijn uit het persoonlijke narratief dat een docent door de vele praktijkervaringen gedurende zijn loopbaan ontwikkelt. Een dergelijke vluchtlijn is geen ontsnappingsroute, maar eerder een traject dat het mogelijk maakt om anders naar de dingen te kijken (Deleuze, 1988). De macht der gewoonte, gekristalliseerd in een gedragsrepertoire op basis van ‘best practices’, maakt dat docenten intuïtief lesgeven. Hierbij vallen ze terug op didactische procedures die ofwel overgenomen zijn uit de eigen ervaringen als leerling (*‘mijn docent deed het ook zo’*) (Verloop, 2009) ofwel in eigen lessen succesvol bleken en daarom steeds herhaald worden (*‘ik doe het altijd zo, want het werkt’*). Onderzoek genereert echter een middelpuntvliedende beweging waarbij de docent gaandeweg meer afstand neemt van het eigen intuïtieve perspectief en met een kritische terugblik reflecteert over het eigen professionele handelen.

Figuur 1. Van intuïtieve naar systematische reflectie (en terug) (De Baets & Nij, 2013).



In wat volgt beschrijven we deze beweging van een intuïtieve naar een systematische reflectie met drie niveaus van reflectie, samengevat in figuur 1.

De basis voor deze representatie is het circulaire model dat zowel in de literatuur over reflectie (zoals Kolb, 1984; Korthagen & Lagerwerf, 2008) als in de theorievorming rond handelingsonderzoek of *action research* (zoals Cain, 2008, 2010, 2013) wordt gebruikt. Het ontwerp van *action research* bijvoorbeeld wordt veelal omschreven als een aaneenschakeling van cirkels of cycli. In deze cirkels kunnen we in de regel vier afzonderlijke momenten onderscheiden: plannen, handelen, observeren en evalueren. Cain (2010, pp. 54-55) omschrijft de opeenvolging van de cirkels als volgt: *'After an examination of the existing situation, the researchers plan and implement interventions, monitor the intended and unintended consequences of the interventions and reflect on these consequences. They use their reflections to plan further interventions, thus starting the cycle again.'*

Deze cyclus kan echter op verschillende niveaus van reflectie worden doorlopen. Door een toenemende explicitering en conceptualisering kan elk van de vier momenten naar een hoger niveau getild worden. Dat zet een beweging in gang die de reflectie van intuïtie naar een kritische blik laat evolueren. Wanneer een docent bijvoorbeeld een eigen les systematisch observeert (door de lessituatie te expliciteren met een bepaald conceptueel kader), dan kan de daaropvolgende evaluatie ook systematischer gebeuren. Dat kan vervolgens het plannen en het lesgeven zelf beïnvloeden.

Intuïtieve reflectie

Het eerste niveau – de intuïtieve reflectie – staat voor de dagelijkse (en meest geautomatiseerde) reflecties van docenten. Zij denken elke dag na over hun (succes)ervaringen, nemen intuïtieve beslissingen en sturen bij waar zij dat nodig achten. Ze doorlopen spontaan de onderzoekscyclus waarbij lessen of handelingen gepland, uitgevoerd, beoordeeld en eventueel bijgestuurd worden. Dat gebeurt zowel voor, tijdens als na het lesgeven. Deze manier van reflecteren blijft echter iets dat, in het drukke en complexe leven van een docent, eerder ongepland gebeurt, wanneer het moment er om vraagt of er zich toe leent (Dana & Yendol-Silva, 2003). Volgens Korthagen en Vasalos (2004) is dit soort reflectie vaak gericht op het vinden van een snelle oplossing voor een praktisch probleem. Gevonden oplossingen blijven dan vaak hangen als een set 'best practices' waarin de docent door de jaren heen vastgeroest kan raken ('Prisoners of [their] programs', Argyris & Schön, 1976, p. 19). Maar, hoewel hier helemaal geen sprake is van een systematische aanpak, omvat het wel een zekere vorm van explicitering: docenten praten uiteraard met hun (vak)collega's over hun opvattingen en doen dit doorgaans met heel concrete anekdotes. Daarin komt, naast de meer instrumentele overdenkingen (*'hoe doe ik het'*), ook het belang van rolmodellen, gevoelens en persoonlijke behoeften naar boven. Toch blijft deze vorm van reflectie nog behoren tot de persoonlijke belevingssfeer van de docent en daardoor ook relatief 'onzichtbaar' (Dana & Yendol-Silva, 2003).

Doelbewuste reflectie

Op het tweede niveau – de doelbewuste reflectie – neemt de docent duidelijk een meer kritische houding aan. Geleidelijk overstijgt de docent de eigen intuïtie en wordt reflectie over de eigen lespraktijk een doelbewuste activiteit waarbij de docent leerdoelen en methoden expliciet maakt in een conceptueel kader. Hij neemt kennis van bestaande pedagogisch-didactische inzichten en integreert de gehanteerde concepten in het eigen denken. In de confrontatie met de inzichten van anderen verbreedt hij zijn eigen denken. Reflectie is niet langer beperkt tot het vergelijken van aanpak en resultaten, maar richt zich eveneens op de onderliggende overtuigingen en opinies die aan het lesgeven ten grondslag liggen (Argyris & Schön, 1996). Dat heeft zonder meer een effect op de lespraktijk. Immers, de wijze waarop docenten het leren en lesgeven conceptualiseren, heeft impact op hun didactisch handelen (Hallam, 2001). Bovendien maakt de articulatie van een conceptueel kader het gemakkelijker om te communiceren over de door reflectie ontstane inzichten. Die communicatie blijft overwegend mondeling, maar overstijgt het narratieve en anekdotische ten voordele van een doelbewuste dialoog over pedagogiek en didactiek. Die dialoog kan plaatshebben in zowel een formele (bijvoorbeeld vakvergadering) als informele (gesprek onder collega's) context.

Systematische reflectie

Op het derde niveau – de systematische reflectie – gaat het reflecteren over in een onderzoekshouding waarbij de docent elk moment van de onderzoeksproces structureert in relatie tot een duidelijk geformuleerde onderzoeksvraag. Die vraag ontstaat in de praktijk en wordt vertaald naar een strategie (methodologie) om, via de wisselwerking tussen denken en doen, een antwoord te vinden. Een belangrijk onderdeel van de onderzoeksmethodologie is het systematisch verzamelen en bevragen van data. Met andere woorden, de onderzoeker legt op voorhand duidelijk vast welke stap van de cyclus in welk soort data zal resulteren. Die onderzoeksdata bevrageert hij vervolgens systematisch, hetzij top-down op basis van het eerder gearticuleerde conceptuele kader, hetzij bottom-up, waarbij de structuur ontstaat vanuit een veeleer 'wilde' benadering van de onderzoeksdata. In het laatste geval is het noodzakelijk om uiteindelijk ook terug te koppelen naar bestaande concepten.

Binnen dit derde niveau koppelt de onderzoeker de verschillende cycli dan ook bewust aan elkaar met als doel een aanpassing of een interventie (bijsturen van het didactisch handelen, een nieuwe aanpak uitproberen). Gewoonlijk bedienen wetenschappers zich van geschreven taal om onderzoeksresultaten te expliciteren en te conceptualiseren. Hoewel er vaker stemmen opgaan (bijvoorbeeld in de wereld van het zogeheten 'artistiek' onderzoek) om het belang van de geschreven output van onderzoek te relativeren, willen we toch wijzen op het belang ervan. Het schrijffproces zelf

is immers een belangrijke stimulans voor het door ons beoogde proces van explicitering.

De middelpuntvliedende beweging van intuïtieve naar systematische reflectie wordt gestuwd door een toenemende explicitering van het eigen denken en doen. Op die manier wordt elk moment van de onderzoekscyclus niet alleen bewuster, maar ook intentioneler en kan de docent het handelen, het observeren, het beoordelen en het bijsturen gestructureerder aanpakken dan voorheen. De gebogen pijlen in de figuur symboliseren het effect van de groei in het ene moment op de groei van het daarop volgende moment: een beter gestructureerde observatie draagt bijvoorbeeld bij aan een systematische evaluatie. Terwijl de cyclus op het eerste – intuïtieve – niveau van reflectie nog spontaan, en eerder onbewust wordt doorlopen, draait deze tijdens praktijkgericht onderzoek op volle toeren, terwijl de onderzoekende docent het hele proces nauwkeurig volgt.

Besluit

In dit artikel hebben we getracht de meerwaarde van een onderzoekende houding voor muziekdocenten te schetsen en te promoten. Een kritische en open houding ten opzichte van het eigen professionele handelen is zonder meer een basisattitude die de hoeksteen vormt van elke gezonde onderwijsontwikkeling. Bovendien kan een onderzoekende houding bijdragen tot het beroepsgeluk: het is namelijk een mogelijke toegangspoort tot de realisatie van een succesvolle en effectieve onderwijspraktijk.

Wij zijn ons terdege bewust van het generieke karakter van het hier geïntroduceerde model. Tegelijkertijd staat het praktijkgericht onderzoek door muziekdocenten voorlopig nog in de kinderschoenen. Daarom vinden we het belangrijk om dit model op de agenda te plaatsen. We hopen dat muziekdocenten de hier geformuleerde uitnodiging aangrijpen om hun onderwijspraktijk systematisch te bevragen en zo de kwaliteit van het muziekonderwijs te handhaven én te optimaliseren. Onderzoek is immers dé sleutel tot een gefundeerde muziekdidactiek. De onderzoekende muziekdocent is volgens ons het tegenovergestelde van een muziekdocent die zich blindelings beroept op een soort 'prefab'-didactiek. Onze voorkeur mag alvast duidelijk zijn.

Toch willen we niet gezegd hebben dat alle muziekdocenten zich (zelf-gestuurd) moeten ontpoppen tot doorgewinterde onderzoekers. Dat blijkt overigens ook niet bepaald evident te zijn (Larrivee, 2008). In deze bijdrage tekenden we daarom een mogelijk pad uit waarbij we een onderscheid maakten tussen verschillende stadia van reflectie. Elke muziekdocent kan voor zichzelf uitmaken tot waar zijn pad loopt. Maar we spreken pas over systematische reflectie, als de onderzoeksaanpak explicitering en conceptualisering beoogt. Op dat moment kunnen we ook zonder enige schroom over wetenschappelijk onderzoek spreken.

We hopen dat onze bijdrage vakcollega's kan stimuleren om te reflecteren over de waarde van praktijkonderzoek. Het kan een eerste stap zijn in de richting van een eigen praktijkgericht onderzoeksproject. Want net zoals men in navolging van Confucius wel eens stelt dat het beter is om een mijl te reizen dan om duizend boeken te lezen, is ook het zelf onderzoeken de grootste stimulans om de kloof tussen praktijk en wetenschap te dichten. Daarom is er een bijzondere taak weggelegd voor de lerarenopleidingen. Opleidingen tot muziekdocent zijn volgens ons, vaak in tegenstelling tot andere docentenopleidingen, nog weinig onderzoeksgebaseerd. De integratie van praktijkonderzoek in de opleiding van aspirant muziekdocenten kan hen bewust maken van de meerwaarde en mogelijkheden van die onderzoekende grondhouding voor levenslange professionele ontwikkeling. We pleiten er daarom voor dat docentenopleidingen hen confronteren met een 'open framework' waarin ook zij verschillende elementen uit hun prille onderwijspraktijk kunnen bevragen en begeleid zelfstandig naar antwoorden kunnen zoeken. Verder menen we dat *in-service* muziekdocenten baat zouden hebben bij praktijkgericht onderzoek in teamverband, met zowel partners binnen (met collega's) als buiten (bijvoorbeeld hogescholen en universiteiten) de muren van de eigen onderwijsinstelling. Op die manier ontstaat een wederzijdse bevruchting met de potentiële diepgaande impact van heuse 'trajectbegeleiding'. Het leereffect zal alleszins groter zijn dan na het volgen van een doorsnee nascholing, die doorgaans het niveau van een 'one shot experience' niet overstijgt.

Thomas De Baets is docent en onderzoeker muziekpedagogiek aan LUCA School of Arts in Leuven. Hij is coördinator van de afstudeerrichting muziekpedagogie en van de onderzoeksgroep Music Education & Therapy. Sinds oktober 2014 is hij bijzonder gastdocent in de kunsten aan de KU Leuven.
E thomas.debaets@luca-arts.be

Luc Nijs is musicus (klarinet), docent en onderzoeker. Hij is postdoctoraal onderzoeker aan het IPEM (Universiteit Gent). Daarnaast is hij leraar klarinet en saxofoon in het deeltijds kunstonderwijs.
E luc.nijs@ugent.be

Literatuur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1976). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. New York: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning: A Theory in Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Buchborn, T., & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(13), 4-13.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283-313.
- Cain, T. (2010). Music Teachers' Action Research. In M. van Hoorn (Ed.), *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie* (pp. 54-75). (Cultuur+Educatie; 10). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Cain, T. (2013). Teachers' practitioner research in music education: the state of the art. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(13), 14-18.
- Coffman, D. D. (2011). Music education research: Quality and impact. In P. M. Ward-Steinman (Ed.), *Advances in Social-Psychology and Music Education Research* (pp. 185-198). Surrey: Ashgate Publishing.
- Colwell, R. (2010). An Expanded Research Agenda for Music Education. In T. A. Regelski (Ed.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice* (pp. 139-148). Dordrecht: Springer.
- Dana, N. F., & Yendol-Silva, D. (2003). *Deconstructing Inquiry Exploring The Domains and Contents of Teachers' Questions*. Paper presented at the American Educational Research Association Meeting, Chicago, Illinois.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Baets, T. (2012). *On-the-spot Music Teaching. De muzikleraar in onmiddellijke muzikale interacties*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling, KU Leuven, Leuven.
- De Baets, T. (2013). Towards an 'endogenous' definition of a music teachers' artistry. In A. de Vugt, & I. Malmberg (Eds.), *Artistry* (pp. 179-192). (European Perspectives on Music Education; 2). Innsbruck: Helbling.
- De Baets, T., & Buchborn, T. (Eds.) (2014). *The Reflective Music Teacher*. (European Perspectives on Music Education; 3). Innsbruck: Helbling.
- De Baets, T., & Nijs, L. (2013). De muzikleraar als onderzoeker. In T. De Baets, & L. Nijs (Eds.), *Muziekpedagogiek in beweging. Onderzoek als motor voor onderwijsinnovatie* (pp. 69-85). Heverlee: Euprint.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Heller, J., & O'Connor, E. (2002). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1089-1107). New York: Oxford University Press.

Hennessy, S. (2001). Research and development in music education. In C. Philpott, & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 238-251). London: Routledge.

Hermans, P. (2013). Niet iedere docent hoeft onderzoeker te zijn. *Cultuur+Educatie*, 13(37), 20-26.

Hookey, M. (2002). Professional Development. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 887-902). New York: Oxford University Press.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica; 17). Leuven: Leuven University Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360.

Leglar, M., & Collay, M. (2002). Research by Teachers on Teacher Education. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 855-873). New York: Oxford University Press.

Lutters, J. (2013). Ontwerpgericht onderzoek naar *liberal education* in het hbo. *Cultuur+Educatie*, 13(37), 54-62.

Manen, M. van (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.

Niessen, A. (2014). Are Music Teachers' Everyday Reflections Research? Qualitative Findings on Music Teachers and Remarks on Researching Learning. In T. De Baets, & T. Buchborn (Eds.), *The Reflective Music Teacher* (pp. 101-115). (European Perspectives on Music Education; 3). Innsbruck: Helbling.

Nijs, L., & Leman, M. (2014). Interactive technologies in the instrumental music classroom: a longitudinal study with the Music Paint Machine. *Computers & Education*, 73, 40-59.

Regelski, T. A. (1994). Action research and critical theory: Empowering music teachers to professionalize praxis. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 63-89.

Reimer, B. (1992). An agenda for music teacher education, part II. *Journal of Music Teacher Education*, 1(2), 5-11.

Roberts, B. (1994). Music teachers as researchers. *International Journal of Music Education*, 23(1), 24-33.

Rijksoverheid (z.d.). *Aan welke eisen moet een docent voldoen*. www.rijks-overheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html, geraadpleegd 25 september 2014.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Törnquist, E. (2007). The Staging of Learning. Teachers' reflections on their pedagogical work in an artistic practice. In G. Folkestad (Ed.), *A Decade of Research in Music Education* (pp. 175- 196). Malmö: Malmö Academy of Music.

Uptis, R. (1999). Artistic approaches to research. *Music Education Research*, 1(2), 219-226.

Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.

Verhesschen, P. (1999). Narrativiteit en narratief onderzoek: de betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek. In B. Levering, & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien* (pp. 277-191). Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Verloop, N. (2009). De leraar. In N. Verloop, & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde* (pp. 194-248). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Vlaamse Regering (2007). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952, geraadpleegd 25 september 2014.

Welch, G. F. (2009). Ecological Validity and Impact: Key Challenges for Music Education Research. In J. T. Gates, & T. A. Regelski (Eds.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice* (pp. 149-159). Dordrecht: Springer.

Woody, R. (2004). Misconceptions about Scientific Research in Music Education. *Teaching Music*, 11(5), 28-33.

Tussen kunst en antropologie: kunsteducatie in een globaliserende wereld

Nathalie Roos

Hedendaagse kunst vertelt ons over cultuur, identiteit en actuele maatschappelijke ontwikkelingen. Zij toont ons een venster op de wereld, waardoor wij ons eigen beeld van de wereld kunnen bevragen. Zodoende is hedendaagse kunst een bron van (antropologische) informatie en dit biedt in de klas uitgelezen kansen om leerlingen te laten nadenken over zichzelf en de ander, stelt Nathalie Roos. Kennis van de antropologie noemt ze essentieel voor het duiden van hedendaagse kunst. In dit artikel vat ze de bevindingen uit haar literatuurstudie naar de relatie tussen kunst en antropologie samen.

De installatie ‘The Museum of Ethnography’ van de Indonesische kunstenaar Heri Dono bestaat uit tien aluminium kijkdozen waarin clichés vanuit de hele wereld getoond worden. Naast Batman, Barbie en Charlie Chaplin figureren orang oetans en Indonesische wajangpoppen. Met zijn installatie bekritiseert Dono het eenzijdige perspectief van westerse etnografische musea, die zich van oudsher alleen richten op het tentoonstellen van beelden en objecten uit ‘exotische’ culturen en de westerse cultuur buiten beschouwing laten.

Heri Dono heeft als kunstenaar een geheel eigen globale beeldtaal ontwikkeld, waarin hij de cultuur van zijn land van herkomst verbindt aan een internationale oriëntatie. Zijn werk gaat over de veranderingen in de Indonesische samenleving die niet los staan van ontwikkelingen in de rest van de wereld. Met zijn schilderijen, beelden en installaties geeft hij een kritisch en vaak humoristisch commentaar op politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. Hij maakt hiervoor gebruik van kunstvormen en objecten vanuit de hele wereld, zoals fietstaxi’s, voorouderbeelden en westerse stripfiguren. Zijn werk is onder andere beïnvloed door Europese kunstenaars als Matisse en Picasso en door kunststromingen als Cobra, Nouveau Realisme en Fluxus (www.tropenmuseum.nl).

Dono’s werk is exemplarisch voor de zogenoemde *global art*. Kenmerkend voor deze hedendaagse kunststroming, die geldt als het vervolg op *contemporary art* (Belting, 2009, p. 2), is dat het niet langer de westerse kunstwereld is die bepaalt wat kunst is en dat, door de vervagende scheidslijn tussen de verschillende kunstvormen en het toenemende gebruik van inheemse tradities, het dualisme tussen westerse en etnografische kunst¹ is opgeheven (Belting, 2009, p. 3).

Deze *global art* biedt goede aanknopingspunten voor kunsteducatie. Deze kunst toont ons een venster op de wereld, waardoor wij ons eigen beeld van de wereld kunnen bevragen.

Lange tijd werd etnografische kunst vooral door antropologen bestudeerd. Voor hen was vooral de sociaal-culturele context van belang, terwijl kunst-historici juist nog vaak gericht zijn op de formele kenmerken van het werk. Maar kennis van de antropologie is volgens mij essentieel voor het duiden van hedendaagse kunst. Daarnaast biedt de antropologie handvatten om leerlingen bewust te maken van hun eigen culturele aannames en hierover met elkaar in gesprek te gaan. De antropoloog is voortdurend bezig met het toetsen van de eigen ideeën aan die van de onderzoeksgroep en heeft geleerd om vooropgezette ideeën los te laten en zich bewust te zijn van eigen aannames, gevormd door cultuur, gender en persoonlijke geschiedenis. Antropologie leert je om situaties vanuit verschillende perspectieven te belichten, om schijnbare vanzelfsprekendheden kritisch te onderzoeken en om buiten je eigen referentiekader te denken. Ze confronteert je met (voor-)oordelen over het onbekende en met de machtsstructuren waarbinnen deze zijn ontstaan.

1. Etnografische kunst is de visuele kunst en materiële cultuur van inheemse volkeren.

In dit artikel verken ik de toegevoegde waarde van de antropologie voor het kunsthistorisch discours en voor kunsteducatie. Daarbij ga ik eerst nader in op de gevolgen van de globalisering sinds 1989 voor de beeldende kunst en de kunstgeschiedenis. Vervolgens beschrijf ik wat antropologie is en de verhouding en mogelijkheden tot samenwerking tussen antropologie en kunst(beschouwing).

Globalisering en kunst

In 1989 vindt in Parijs de expositie 'Magiciens de la Terre' plaats. Deze expositie toont voor het eerst in de geschiedenis zowel werk van westerse als niet-westerse kunstenaars. Curator Jean-Hubert Martin wil hiermee de aandacht vestigen op de soms neokoloniale mentaliteit in het westen: 'The common statement that artistic production can only exist in the western world should be blamed on the arrogance of our culture. (...). But it sometimes happens that the system of signs, carried by a work of art, does not match anything we know, or else that its stylistic features largely fail to address the western taste, however elastic its frame might be. Those works of art are invisible' (Martin, 1989, p. 9). Volgens kunsthistoricus Hans Belting (2011) kregen niet-westerse kunstenaars op deze expositie voor het eerst naam en gezicht, waar zij voorheen anoniem waren. Althans in de westerse kunstwereld.

Naast deze Parijse expositie zijn ook andere gebeurtenissen uit het jaar 1989 en daarna van betekenis voor de opkomst van *global art*, zoals de val van de Berlijnse muur, de opdeling van de Sovjet-Unie, de opkomst van globale handelsovereenkomsten en de overgang van China naar een gedeeltelijke vrijemarkteconomie. Deze ontwikkelingen luiden het einde in van het aloude onderscheid tussen Oost en West. Anderen zien het jaar 1990 als symbool voor verandering. Het is het jaar waarin Nelson Mandela wordt vrijgelaten en er een begin wordt gemaakt met het afschaffen van de Apartheid (Ter Horst, 2012, p. 8). Parallel aan bovenstaande politieke ontwikkelingen neemt, door de opkomst van internet en het gebruik van nieuwe, snellere transportmiddelen, de mobiliteit van geld, goederen, mensen en ideeën toe.

Enerzijds zijn grenzen steeds minder duidelijk aanwezig, anderzijds worden er nieuwe grenzen opgeworpen in de vorm van hardnekkige sociaal-economische verschillen, beperkte vrijheid, onvoldoende interregionale mobiliteit, visaproblemen en censuur. Overal in Europa steken populistische groeperingen de kop op die op de bres springen voor het behoud van de eigen nationalistische identiteit en klinkt vanuit westerse landen de roep om de grenzen te sluiten voor arbeidsmigranten en vluchtelingen. Deze blik naar binnen kan gezien worden als een reactie op de globalisering (Ter Horst, 2012, p. 8).

Voor de kunst heeft de toenemende globalisering tot gevolg dat kunstenaars overal ter wereld op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen en dat zij in toenemende mate ideeën en beelden uitwisselen. Homi K. Bhabha schrijft dat mensen elkaar, door de snelle mogelijkheden van de virtuele ruimte, op speelse wijze ontmoeten en nieuwe leefwerelden scheppen. Hierdoor ontstaan hybride vormen van leven en kunst die niet bestonden binnen de afzonderlijke nationale culturen (Bhabha, 2000). Hierdoor ontwikkelt zich een globale, visuele taal onder kunstenaars, zelfs terwijl bepaalde kunstenaars bewust terugkeren naar hun specifiek culturele, historische en artistieke tradities (Ter Horst, 2012, p. 8).

Door de opkomende invloed van landen als China, India en Brazilië schaarft de hedendaagse kunstwereld zich niet langer rondom één prominent centrum. Hoewel er nog altijd vele kunstenaars naar het westen komen voor artistieke inspiratie, uitwisseling en zichtbaarheid in de mainstream kunstwereld is het niet langer de westerse kunstwereld die bepaalt wat wel en geen kunst is. Ter illustratie: in 2011 staat, voor het eerst in 21 jaar, Picasso niet langer in de top 3 van meest geveilde kunstwerken. Hij staat op de vierde plaats, achter twee Chinese kunstenaars, Qu Bashi en Zhang Daqian (Artprice, 2010, p. 5).

Volgens Okwui Enwezor spelen postkoloniale onderwerpen en culturen een cruciale rol in bovenstaande ontwikkelingen. Culturen, mensen en plaatsen lijken niet langer ver van elkaar af te staan, maar overlappen elkaar door de verplaatsingen van mensen en hun culturele gewoonten. Daarnaast is het door massale migratie niet langer mogelijk om de ogen te sluiten voor het koloniale verleden. '... the post-colonial condition now makes "empire's former other" visible and present at all times', aldus Enwezor (geciteerd in Ratnam, 2004, p. 281).

Mede door bovenstaande ontwikkelingen beginnen kunsthistorici het bestaan van diverse, gelijktijdige en met elkaar in interactie staande narratieven te erkennen. In plaats van één kunstgeschiedenis met een lineaire opeenvolging van stijlen – de westerse kunstgeschiedenis – bestaan er meer kunstgeschiedenissen tegelijkertijd. Het westerse model, gebaseerd op de principes van het modernisme, wordt aangeklaagd vanwege zijn eenzijdige, westerse blik op de geschiedenis en de autoritaire nadruk op stijl. Een stijl die bovendien gezien werd als puur en universeel, losstaand van culturele tradities. Maar de vraag is in hoeverre globalisering daadwerkelijk bijdraagt aan het ontstaan van een globale kunstgeschiedenis die, volgens de Nigeriaanse kunstenaar en kunsthistoricus Okeke-Agula, bestaat uit verschillende, gelijktijdige en tegenstrijdige subgeschiedenissen die tot een ware dialoog tussen intellectuele culturen leidt. Draagt globalisering bij aan een groter begrip tussen culturen of leidt zij tot een verlies van culturele diversiteit, door de uniformerende, westers gedomineerde tendens die globalisering met zich mee lijkt te brengen?

Antropologie

Alvorens verder in te gaan op de relatie tussen kunst en antropologie geef ik een beknopte beschrijving van de antropologie en haar methoden van onderzoek.

Het begrip antropologie bestaat uit de twee Griekse woorden 'anthropos' (mens) en 'logos' (rede of kennis), samen dus 'kennis over mensen'. Het woord 'cultuur', een cruciaal begrip voor de antropologie, stamt af van het Latijnse woord 'colere', dat onder meer cultiveren betekent. Culturele antropologie betekent dus 'kennis over gecultiveerde mensen' ofwel kennis over die aspecten van het menselijk bestaan die niet natuurlijk (biologisch), maar verworven zijn (Eriksen, 1995, p. 9). Antropologie houdt zich bezig met onderlinge relaties tussen verschillende aspecten van het menselijk bestaan. Om deze relaties te onderzoeken dient een gedetailleerde studie van het leven op een bepaalde plek in een bepaalde cultuur of een afgebakend leefmilieu als vertrekpunt voor antropologisch onderzoek. In het verleden waren vooral niet-industriële samenlevingen en culturen in het zuiden onderwerp van studie. Vaak werden deze samenlevingen beschreven als op zich staande en in de tijd verstilde objecten van studie. Maar tegenwoordig realiseren antropologen zich dat ook de kleinste, meest geïsoleerde samenlevingen grondig verbonden zijn met de 'buitenwereld'. De hedendaagse antropologie beperkt zich daarom niet langer tot de studie van specifieke regio's of thema's, maar richt haar aandacht op de meest uiteenlopende onderwerpen, waaronder de hedendaagse kunstwereld (Schneider & Wright, 2006).

Cultuurrelativisme en ethnocentrisme

Twee kernbegrippen uit de antropologie zijn cultuurrelativisme en ethnocentrisme. De negentiende-eeuwse antropoloog Franz Boas leverde een belangrijke bijdrage aan het vakgebied met zijn theorie over cultuurrelativisme, die inhoudt dat een samenleving of cultuur op haar eigen voorwaarden begrepen dient te worden. Ethnocentrisme daarentegen betekent het beoordelen van culturen vanuit een eigen gezichtspunt. De eigen cultuur of een andere van tevoren bepaalde cultuur wordt gebruikt om andere culturen in sociaal-cultureel opzicht te meten. Vanuit dit standpunt worden andere culturen gezien als inferieure imitaties van de eigen cultuur; zo denken westerlingen dat ze intelligenter zijn dan de San, een volk uit Zuidelijk Afrika, omdat zij nooit hebben leren lezen en schrijven (Eriksen, 1995, p. 11). Het begrip ethnocentrisme is ook toepasbaar op de discussie over niet-westerse kunst en hoe hier vanuit een westerse visie naar wordt gekeken.

In plaats van mensen uit een andere cultuur te vergelijken met onze eigen cultuur en onszelf aan de top van een verbeelde piramide te plaatsen, streeft een antropoloog naar het begrijpen van samenlevingen van binnenuit. Cultuurrelativisme is daarbij een methodologisch principe om andere culturen op de meest onbevooroordeelde wijze te begrijpen. Ethisch gezien is

het echter onmogelijk om dit principe in de praktijk te gebruiken, aangezien het lijkt te zeggen dat alles goed is, zolang het zin heeft binnen een bepaalde cultuur. Cultuurrelativisme kan dan ook niet simpelweg tegenover etnocentrisme worden geplaatst, omdat cultuurrelativisme geen moreel principe met zich meedraagt. Het helpt ons om samenlevingen te onderzoeken en te vergelijken zonder moreel oordeel. Dit wil echter niet zeggen dat er geen verschil is tussen goed en kwaad.

Methoden van onderzoek

Veldwerk geldt als belangrijkste bron voor het opdoen van nieuwe kennis over cultuur en samenleving. Tijdens het veldwerk participeert de antropoloog voor een bepaalde periode in het dagelijks leven van de onderzoeksgroep (participerende observatie). Hij verzamelt data aan de hand van wat hij ziet, wat er gebeurt, wat hij hoort en door het stellen van vragen. Deze data analyseert en beschrijft hij. Daarbij zijn antropologische teksten geen neutrale en objectieve beschrijvingen en analyses van culturele systemen, maar bepaald door de biografie en de schrijfstijl van de onderzoeker, de tijd waarin ze geschreven zijn en het karakter van het veldwerk (Eriksen, 1995, p. 23). Naast participerende observatie zijn observatie, interviews (zowel individueel als in groepsverband) en levensverhalen belangrijke methoden voor antropologisch onderzoek.

De kunstenaar als antropologisch onderzoeker

Kunstenaars maken steeds vaker gebruik van methoden die vergelijkbaar zijn met die uit de antropologie. Vooral kunstenaars die experimenteren met performance- en installatiekunst doen veldwerk, houden interviews en gebruiken antropologische theorieën over culturele verschillen (Schneider & Wright, 2006, p. 3). Ze gaan steeds vaker zelf 'het veld in', volgen een *artist in residence*-programma of maken plaatsgebonden werk. Een voorbeeld is de video 'Drunk' (1997-9), waarin Gillian Wearing een groep 'straatdrinkers' uit Zuid-Londen filmt met als achtergrond een witte studiomuur. Het werk lijkt authentiek, wat een kenmerk is van het meer etnografische werk dat tegenwoordig wordt gemaakt. Wearing onderzoekt haar onderwerp, filmt de groep gedurende twee jaar en presenteert de resultaten in de vorm van foto's, video en tekst. Om deze reden wordt haar werk beschreven als een samenwerkingsproces met anderen door het gebruik van een ogenschijnlijk antropologische documentaire aanpak (Schneider & Wright, 2006, p. 15).

Een ander voorbeeld is de installatie 'Museum of European Normality' (2008) van Maria Theresa Alves en Jimmie Durham. Met onderzoek, interviews, antropologische studies en artefacten nemen ze Europese gewoontes, zoals het in elkaars ogen kijken tijdens gesprekken, onder de loep. De installatie tracht de positie van het westerse museum, traditioneel gezien

als gezaghebbend depot van het 'buitengewone', te ondermijnen door het tentoonstellen van wat in het naoorlogse Europa als 'normaal' wordt beschouwd.

De antropoloog als kunstenaar

Antropologen zijn terughoudender dan kunstenaars in het gebruik van nieuwe (in dit geval) artistieke methoden en prefereren nog vaak het geschreven woord voor het documenteren en overdragen van kennis (Schneider & Wright, 2006, p. 5). Reden is de dubbelzinnige en soms vijandige relatie tussen esthetiek en inhoud. Deze begrippen staan volgens Schneider en Wright nog vaak lijnrecht tegenover elkaar in de antropologie. Het visuele geldt als verleidelijk, bedrieglijk en oncontroleerbaar en is een bedreiging voor de autoriteit van geschreven teksten.

In reactie op deze visie suggereert Clifford in zijn boek *Writing Culture* dat antropologisch onderzoek zelf een vorm van fictie is. Het vertelt slechts een deel van het verhaal en kan daarom nooit gezien worden als een realistische observatie: 'Ethnographic truths are (...) inherently partial, committed and incomplete' (Clifford, 1986, p. 7). Dit geldt volgens hem voor zowel geschreven teksten als voor foto en film. Cliffords ideeën hebben bijgedragen aan een gunstiger klimaat voor de visuele presentatie van antropologisch onderzoek. De nadruk op specificiteit en ervaring, en de erkenning voor de overeenkomsten in het fictionele element van zowel film als geschreven tekst schiep een context waarin de antropologische film een geaccepteerdere vorm van representatie werd (Pink, 2005, p. 9).

Schneider en Wright moedigen de samenwerking tussen kunst en antropologie en het ontwikkelen van gedeelde strategieën aan. In hun boek *Contemporary Art and Anthropology* (2006) pleiten zij voor het gebruik van artistieke methoden binnen de antropologie. De ervaringen die antropologen opdoen tijdens hun veldwerk, zijn multi-zintuiglijk en niet altijd even goed vast te leggen in geschreven teksten. Kunst biedt volgens hen een alternatieve expressievorm als aanvulling op het geschreven woord. Daarnaast kan kunst gezien worden als een belangrijke informatiebron over de mens en zijn visie op de wereld. '...art is an integral part to most, if not all, human societies, and [that] by failing to study it anthropologists deny themselves access to a significant body of information. (...) It can provide insights into human cognitive systems -how people conceptualize components of their everyday life and how they reconstruct representations of their world' (Morphy & Perkins, 2006, p. 22).

De moeizame relatie tussen kunst en antropologie

Volgens Schneider en Wright biedt de huidige tijd een scala aan mogelijkheden voor samenwerkingsverbanden tussen kunst en antropologie. Waar er tijdens het modernisme een radicale scheiding tussen tekst en beeld was, is deze in de huidige tijd minder scherp. Zo gebruiken kunstenaars veelvuldig tekst en antropologen veel beeldmateriaal en is er dus sprake van een steeds grotere vermenging van disciplines.

Naast positieve interdisciplinaire ontwikkelingen zijn er ook kritische kanttekeningen bij de relatie tussen kunst en antropologie. In zijn kritische review over *Contemporary Art and Anthropology* schrijft Irving dat Schneider en Wright te weinig oog hebben voor de problematische verhouding tussen kunst en antropologie. Volgens hem zijn antropologen terecht terughoudend jegens de wijze waarop men in de westerse kunstwereld kijkt naar niet-westerse (artistieke) praktijken, namelijk als meer aardse, sensuele en primitieve vormen van menselijkheid. Volgens Irving is het belangrijk om te kijken welke machten schuilgaan achter bovenstaande categorisatie. Zo kunnen antropologen de voorwaarden van de westerse kunstwereld niet kritiekloos accepteren (Irving, 2006, p. 393). Adam Kuper ziet het ontmaskeren van machtsstructuren, zoals het kapitalisme, de westerse hegemonie en het patriarchaat, zelfs als de belangrijkste taak van de antropoloog (Kuper, 2001, p. 231).

Dipti Desai beschouwt etnische ofwel niet-westerse kunst als een uitvinding van dominante hegemonische culturen. Door kunstwerken te labelen als nationaal erfgoed wordt de culturele herkomst van een werk benadrukt, waardoor tegenstellingen tussen culturen bewaard blijven (Desai, 2005, p. 298). Erfgoed, aldus Duncum, 'enlists the past for purposes of the present, and in doing so molds a common, fixed and authentic national identity based on ancestral legacy that collapses social, economic, and cultural difference' (Duncum, 2000, p. 137). Deze focus op de nationale identiteit als vast gegeven legt de nadruk op verschillen tussen culturen in plaats van uit te gaan van overeenkomsten. Een voorbeeld hiervan gaf Tina Sherwell op de conferentie 'Collecting Geographies' van het Stedelijk Museum (maart 2014). Ze beschreef hoe westerse curatoren afreizen naar de Palestijnse gebieden om, in zeer korte tijd, Palestijnse kunstenaars te selecteren voor exposities in westerse musea. Criteria voor selectie zijn 'authenticiteit' en 'de Palestijnse identiteit'. Curatoren selecteren aldus kunstenaars die hun Palestijnse identiteit voorop stellen. Aangezien internationale erkenning veelal tot succes leidt, passen Palestijnse kunstenaars hun werk aan op deze criteria. Sherwell beschrijft deze ontwikkeling als een nieuwe vorm van kapitalisme.

In het hoofdstuk 'The Artist as Ethnographer?' stelt Hal Foster (1995) kritische vragen bij de pseudo-etnografische rol die hedendaagse kunstenaars steeds vaker op zich nemen. De titel van het artikel verwijst naar 'The Author as Producer?' waarin Walter Benjamin (1934) kunstenaars oproept

zich bij het proletariaat te voegen en ten strijde te trekken tegen de bourgeoisie. Vandaag de dag vindt er volgens Foster een soortgelijke ontwikkeling plaats, waarin als etnograaf ten strijde trekt tegen het 'bourgeois' instituut van de autonome kunst en haar uitsluitende definitie van kunst, publiek en identiteit (Foster, 1995, p. 302). Nu is het niet de arbeider, maar de culturele dan wel etnische 'ander' in wiens naam de kunstenaar strijdt en is uitbuiting en classesysteem vervangen door ras en koloniale onderdrukking. Het probleem van dit quasi-antropologische gedachtepatroon is volgens Foster dat de 'etnische' ander buiten de maatschappij wordt geplaatst. In plaats van deze 'ander' als echt te beschouwen verwordt hij tot een ideologie die veelal gepaard gaat met de primitieve fantasie waarin 'de ander' toegang heeft tot oeroude psychische en sociale processen, waarvan de blanke bourgeoisie is buitengesloten (Foster, 1995, p. 303).

Hoewel Foster benadrukt dat sommige kunstenaars innovatief gebruik hebben gemaakt van etnografische methoden om samen te werken met gemeenschappen, blijft hij sceptisch over de pseudo-etnografische rol voor kunstenaars. Hij spreekt over '*ethnographic self-fashioning*', waarmee hij bedoelt dat het zelf centraler staat dan de ander. Net zoals de marxist ten strijde trekt voor het proletariaat om uiteindelijk zelf de plek van de baas in te nemen, zo streeft de quasi-antropologische kunstenaar, die vanuit de beste motieven van politiek engagement samenwerkt met marginale groeperingen, er ten dele naar om zijn werk door sponsors te laten vertalen als *social outreach*, economische ontwikkeling, pr of..... kunst (Foster, 1995, p. 303). 'Almost naturally the focus wanders from collaborative investigation to 'ethnographic self-fashioning', in which the artist is not decentred so much as the other is fashioned in artistic guise' (Foster, 1995, p. 306). Volgens hem staat dit haaks op de etnografische methodiek zoals hij het begrepen heeft.

Waar Irving antropologen aanspoort kritisch te kijken naar de westerse kunstwereld, laat Bourriaud zich in zijn boek *The Radicant* kritisch uit over de antropologie en het multiculturele discours. Tegenwoordig zien we, aldus Bourriaud, kunstwerken die ondanks hun stilistische armoede, geaccepteerd worden vanwege hun minderhedenstatus. Hij beschrijft deze acceptatie als een vorm van esthetische hoffelijkheid, een houding die zich onthoudt van kritiek uit angst de ander te schofferen. En hoewel deze opgeblazen vorm van multiculturalisme goed bedoeld is, heeft het tot gevolg dat niet-westerse kunstenaars worden beschouwd als gasten die beleefd moeten worden behandeld en niet als kunstenaars op gelijk niveau. Dit zogenaamde 'respect voor de ander' brengt volgens Bourriaud dan ook een vorm van omgekeerd kolonialisme teweeg (Bourriaud, 2009, p. 27). Door niet-westerse kunstenaars, ofwel de ander, als bewaarders te zien van de historische en politieke waarheid, stellen kunstcritici zich gewillig op als een soort neo-antropologen (Foster, 1995). Maar, waarschuwt Bourriaud, de notie van anders zijn zelf is discutabel, omdat het een gemeenschappelijk standpunt vereist dat natuurlijk westers is: het modernistische universalisme. Dit systeem maakt het

mogelijk om alle culturen te classificeren, behalve de onze, want die geldt als maatstaf voor andere culturen (Bourriaud, 2009, p. 68). Bourriaud pleit dan ook voor het beoordelen van hedendaagse kunstwerken op basis van dezelfde criteria in plaats van op basis van de status en afkomst van de kunstenaar. Om recht te doen aan diversiteit is een vorm van vertaling nodig. Daarnaast onderstreept Bourriaud, net als Belting, het belang van het vervangen van een geschiedenis gedomineerd door dode blanke mannen door een authentiek historisch pluralisme, door het integreren van de stemmen van de ‘ver-slagenen’ (een naar mijn mening nogal westerse opvatting) in het eenzijdige narratief van de geschiedenis (Bourriaud, 2009, p. 34).

De toegevoegde waarde van de antropologie

Over de vragen wat nu precies de toegevoegde waarde is van de antropologie voor het kunsthistorisch discours en of een grondige kennis van de sociaal-culturele context noodzakelijk is om kunstwerken te waarderen, lopen de meningen uiteen. Klatser (2012, p. 162) citeert het antwoord van de Zuid-Afrikaanse kunstenaar William Kentridge op de vraag of zijn geografische wortels een rol speelden in zijn werk: ‘Ik gebruik gewoon wat voorhanden is (...) Ik woon er. En natuurlijk resonanceert er daardoor iets in van het koloniale verleden en het verzet daartegen. (...) Wat ik doorgaans maak, is niet zozeer een essay over Zuid-Afrika. Zuid-Afrika zit gewoon in mijn werk’. En zo kan men zich, aldus Klatser, ook voorstellen dat elke mogelijke artistieke of culturele achtergrond vanzelf in het werk doorschemert, zonder dat men het krampachtig tot stand heeft hoeven brengen.

Enwezor (2010) pleit juist voor het in ogenschouw nemen van de lokale situatie bij het analyseren van kunstwerken. Volgens hem is het, ondanks de globalisering, niet de bedoeling dat we een uniforme blik gaan werpen op de hedendaagse artistieke praktijk. Verschillende kunstenaars werken namelijk vanuit verschillende perspectieven. Als voorbeeld noemt hij het werk van de Engels-Nigeriaanse kunstenaar Yinka Shonibare. In zijn werk ‘Planets in my Head, Literature’ toont Shonibare zijn ironische commentaar op de complexe Afrikaans-Europese geschiedenis. Het werk is een sculptuur van een jongen, gezeten op een ouderwetse schoolbank en gekleed in een Victoriaanse jas, gemaakt van batikstof (Afrikaanse wax). Op de plaats van zijn hoofd is een hemelbol bevestigd. Het werk is onderdeel van vijf sculpturen die de vijf kennisgebieden vertegenwoordigen die de westerse wetenschap gewoonlijk claimt. Shonibare, opgegroeid in een welgesteld gezin in Engeland met een Nigeriaanse achtergrond, stelt in deze serie vragen bij westerse kennis-claims: niet-westerse literatuur, natuurkunde, kunst, wiskunde en filosofie worden in het eurocentrische denken nauwelijks erkend. Zoals in veel van zijn werken maakt Shonibare gebruik van de zogenoemde Dutch Wax Print, een goedkope imitatiebatik met een bijzondere koloniaal-economische

geschiedenis. De stoffen, in Nederland ontworpen naar Indonesische voorbeelden, werden vanaf het eind van de negentiende eeuw naar Afrika geëxporteerd. Deze wax prints groeiden uit tot mode die vandaag de dag juist wordt beschouwd als kenmerk van de Afrikaanse identiteit. Deze culturele vermenging gebruikt Shonibare als metafoor voor andere processen (www.tropenmuseum.nl), bijvoorbeeld voor de gevolgen van globalisering op lokale situaties.

Veel hedendaagse kunstwerken bediscussiëren en bekritisieren politieke en economische machtsverhoudingen. Hedendaagse kunst kan volgens Kitty Zijlmans (2008) dan ook gezien worden als een vorm van studie, waarin de wereld vanuit verschillende perspectieven wordt belicht, hetzij lokaal en plaatsspecifiek, hetzij algemener en over wereldzaken als globale handel, het milieu of internationale migratie. Het kunstwerk als fysieke ontmoetingsplek lokt verder onderzoek uit naar de gepresenteerde thema's. Tevens daagt het kunstwerk de toeschouwer uit zijn connectie met de wereld te onderzoeken.

Volgens Anderson (2008, p. 210) bestaat de toegevoegde waarde van de antropologie voor het kunsthistorisch discours onder meer uit het overdragen van kennis over esthetiek en kunst in culturele settings wereldwijd. Deze kennis leidt tot meer begrip en waardering van kunstwerken afkomstig uit andere culturele tradities. Niets weerhoudt iemand ervan zijn eigen ideeën en gevoelens, gevormd in de eigen cultuur, op een kunstwerk te projecteren. En, onnodig te zeggen, ieder individu heeft zijn unieke en persoonlijke reactie op een kunstwerk. Echter, kennis van de culturele context van een werk biedt de mogelijkheid om de eigen reactie te verbreden.

En precies daarin ligt ook de toegevoegde waarde van antropologie voor kunsteducatie. Hedendaagse kunst is een bron van (antropologische) informatie over onszelf, de ander en de wereld om ons heen. Ik pleit dan ook voor het gebruikmaken van antropologische kennis in het kunstonderwijs om te reflecteren op de sociaal-culturele betekenis van beelden uit de hedendaagse kunst en op de subjectieve blik van de toeschouwer. Die antropologische blik helpt om aandacht te besteden aan interculturele thema's vanuit een globaal perspectief en om niet-westerse kunst en esthetiek op eigen waarde te leren beoordelen.

Nathalie Roos is docent beeldend en cultureel antropoloog. In 2013 studeerde ze af bij de Master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Dit artikel is gebaseerd op het literatuuronderzoek 'Tussen Kunst en Antropologie: kunsteducatie in een globaliserende wereld'.
E n.j.79@hotmail.com

Literatuur

- Anderson, R. L. (2008). Art, Aesthetics, and Cultural Anthropology: Retrospect and Prospect. In K. Zijlmans, & W. Van Damme (Eds.), *World Art Studies: Exploring Concepts and Approaches*. Amsterdam: Valiz.
- Artprice (2010). *Art Market Trends 2010*. Saint-Romain-au-Mont-d'Or: Artprice.
- Belting, H. (2009). Contemporary Art as Global Art. A Critical Estimate. In H. Belting, & A. Buddensieg (Eds.), *The Global Art World: Audiences, Markets and Museum*. Ostfildern: Global Art Museum.
- Belting, H. (2011). *World art and global art. A new challenge to art history. Lecture at the 29 July 2011 Global Art Symposium*. <http://framerframed.nl/nl/blog/hans-belting-world-art-and-global-art-a-new-challenge-to-art-history/>
- Bhabha, H. K. (2000). Een ander perspectief: cultuur en het recht op het eigen verhaal. *Nexus*, 27, 73-94.
- Bourriaud, N. (2009). *The Radicant*. New York: Lukas and Sternberg.
- Clifford, J. (1986). *Writing Culture. The Politics and Poetics of Ethnography*. Berkely, CA: University of California Press.
- Desai, D. (2005). Places to Go: Challenges to Multicultural Art Education in a Global Economy. *Studies in Art Education*, 46(4), 293-308.
- Duncum, P. (2000). How Art Education can contribute to the Globalization of Culture. *Journal of Art and Design Education*, 19(2), 170-180.
- Enwezor, O. (2010). Modernity and Postcolonial Ambivalence. *South Atlantic Quarterly*, 109(3), 595-620.
- Eriksen, T. H. (1995). *Small Places, Large Issues. An introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.
- Foster, H. (1995). The artist as ethnographer? The traffic in culture: refiguring art and anthropology. In *The return of the real* (pp. 302-309). Cambridge, MA: MIT Press.
- Irving, A. (2006). A Sense of Things to Come: On the Emergent Dialogue between Contemporary Art and Anthropology. *Senses & Society*, 1(3), 391-396.
- Klatser, R. (2009). De altermoderne docent is een... Een reflectie. In T. Groenendijk, M. Hoekstra, & R. Klatser, *Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk* (pp. 149 -174). Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Kuper, A. (2001). *Culture. The Anthropologists' Account*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Martin, J.-H. (1989). Preface. In *Magiciens de la terre, exhibition catalogue*. Paris: Centre Georges-Pompidou.
- Morphy, H. & Perkins, M. (2006). The Anthropology of Art. A Reflection on its History and Contemporary Practice. In H. Morphy & M. Perkins (Eds.), *The Anthropology of Art . A Reader* (pp. 1-32). Oxford: Blackwell.
- Pink, S. (2005). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.
- Ratnam, N. (2004). Art and Globalisation. In G. Perry & P. Wood (Eds.), *Themes in Contemporary Art* (pp. 276-313). New Haven/London: Yale University Press.
- Schneider, A. & Wright, C. (2006). The Challenge of Practice. In A. Schneider, & C. Wright (Eds.), *Contemporary Art and Anthropology* (pp. 1-27). Oxford: Berg Publishers.

Ter Horst, M. (2012). Editorial.
In M. ter Horst (Ed.), *Changing Perspectives. Dealing with Globalisation in the Presentation and Collection of Contemporary Art* (pp. 6-13).
Amsterdam: Kit Publishers.

Zijlmans, K. (2008). The Discourse on Contemporary Art and the Globalization of the Art System. In K. Zijlmans, & W. Van Damme (Eds.), *World Art Studies: Exploring Concepts and Approaches*. Amsterdam: Valiz.

Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding

Mark Schep, Carla van Boxtel en Julia Noordegraaf

In dit artikel belichten Mark Schep, Carla van Boxtel en Julia Noordegraaf de bevindingen uit de eerste deelstudie van het onderzoeksproject Rondleiden is een vak! ¹ Centrale vraag in deze studie is op welke leeruitkomsten educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea zich kunnen richten. Dit resulteerde voor elk type museum in een lijst met leeruitkomsten die volgens experts passend en haalbaar zijn. Musea, rondleiders en docenten kunnen de lijsten gebruiken bij het samenstellen van een museumprogramma dat aansluit bij het schoolcurriculum en bij de museale leeromgeving.

1. Dit artikel betreft een rapportage van een deelstudie van het onderzoeksproject Rondleiden is een vak! Projectwebsite: <http://cde.uva.nl/nl/projecten/rondleiden-is-een-vak/home.html>

Musea zijn plaatsen die onze verbeelding stimuleren, onze nieuwsgierigheid prikkelen en ons de wonderen van de wereld laten zien (Bettelheim, 1980). Musea hebben van oudsher een educatieve functie (Hein, 1995), die onder meer gestalte krijgt in de vorm van rondleidingen voor schoolkinderen. Hoewel de educatieve waarde van musea breed wordt gedragen, is er nauwelijks empirische onderbouwing voor (Andre & Volman, in druk). Er bestaat wel veel literatuur over de vraag wat leren in het museum karakteriseert, maar veel minder kennis over wat dan de specifieke leeruitkomsten zijn. Dit is opmerkelijk, omdat de museumbezoeken voor het primair en voortgezet onderwijs doorgaans wel beogen dat er iets geleerd wordt. De schaarse studies naar leren en onderwijzen in het museum zijn bovendien voornamelijk uitgevoerd in wetenschapsmusea, gevolgd door natuurhistorische musea en veel minder vaak in kunstmusea en historische musea (Andre & Volman, in druk), terwijl scholen deze laatste musea het meest bezoeken (Stichting Museana, 2013).

Docenten kunnen verschillende redenen hebben om met leerlingen een kunstmuseum of historisch museum te bezoeken, bijvoorbeeld om hun leerlingen te interesseren voor kunst of om met authentieke historische objecten de op school onderwezen geschiedenis tot leven te wekken (Marcus, Stoddard, & Woodward, 2012; Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen 2008; Lord, 2007b).

In dit artikel bespreken we de resultaten van een verkennende studie naar mogelijke leeruitkomsten van een museumbezoek, in het bijzonder die van een rondleiding voor scholieren uit het primair en voortgezet onderwijs. De onderzoeksvraag luidt: Op welke leeruitkomsten kunnen educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea zich richten? Wij definiëren leeruitkomsten in ons onderzoek als de affectieve opbrengsten, attitudes, kennis, inzichten, en vaardigheden die leerlingen ontwikkelen als resultaat van het actief volgen van een rondleiding in een kunstmuseum of historisch museum.

Een goede omschrijving van mogelijke leeruitkomsten is om verschillende redenen van belang. Ten eerste betogen verschillende auteurs dat er hogere leeruitkomsten zijn als het museumbezoek goed is ingebed in het curriculum (Burchenal & Grohe, 2007; Wright Maley, Grenier, & Marcus, 2013), onder meer omdat dan goed aangesloten kan worden bij de voorkennis van leerlingen en docenten op school kunnen voortbouwen op de leerervaringen in het museum. Op de tweede plaats is duidelijkheid over de mogelijke leeruitkomsten van belang voor de rondleider die de bezoekende leerlingen en de collectie met elkaar moet verbinden en leerlingen helpt om betekenis te creëren vanuit alle indrukken (Wetzl-Fairchild, 1995; Burnham & Kai-Kee, 2011). Het is ook belangrijk voor de ontwerpers van de educatieve programma's, omdat onderwijzen effectiever is als het wordt gestuurd vanuit heldere doelen (Burnham & Kai-Kee, 2011). Ten slotte is het belangrijk voor docenten die een betekenisvol museumbezoek moeten integreren in het curriculum.

Hierna gaan we eerst nader in op musea als leeromgeving. We beschrijven de rol van historische objecten en kunst bij het leren in het museum, recente ideeën over hoe in een museum en in het bijzonder bij rondleidingen geleerd kan worden en kenmerkende leeractiviteiten. Vervolgens presenteren we onze onderzoeksmethoden, resultaten en conclusies.

Musea als leeromgeving

Falk en Dierking (2000) typeren musea als plaatsen waar *free-choice learning* plaatsvindt. Er is bij leren in het museum veel ruimte voor vrije keuze, beweging en controle over de inhoud; iets wat de intrinsieke motivatie voor leren kan vergroten (Falk & Dierking, 2000; Marcus et al., 2012). Barry Lord (2007a) beschrijft het museum als een omgeving waar informeel leren plaatsvindt. Wanneer daarbij sprake is van een rondleiding in de context van een schoolbezoek² en in aansluiting bij het schoolcurriculum, zouden we kunnen spreken van een combinatie van informeel *en* formeel leren.

De rol van objecten

In de literatuur over kunst(geschiedenis), geschiedtheorie en museum-educatie wordt veel aandacht besteed aan de bijzondere ervaring die authentieke historische objecten en kunst kunnen oproepen. De historicus Johan Huizinga (1950) spreekt van een 'historische sensatie'. David Hargreaves (1995) verbindt authentieke ervaringen met kunst zelfs met een 'traumatische ervaring', een ervaring die ontwrichtend of enerverend is en zich daarom vastzet in het geheugen. Bij kunst kan men volledig opgaan in het kunstvoorwerp of er ontstaat een plotselinge fascinatie: 'Bij een sterk trauma raakt men zelfs het gevoel voor tijd en plaats en het besef van de omgeving kwijt: men is door het kunstwerk 'naar binnen gezogen' (Hargreaves, 1995, p. 43). In het verlengde van Hargreaves' terminologie ligt het concept 'numineuze ervaring' van John Gatewood en Catherine Cameron (2004). Kiersten Latham (2013) omschrijft dit als een ervaring waarbij een persoon zich via het historische object verbonden voelt met mensen uit het verleden, die met het object geassocieerd worden. Uit de rapportage van de participanten in haar studie bleek ook een sterke wens om het object aan te raken. Verschillende onderzoekers beargumenteren dat het engagement dat objecten kunnen veroorzaken, gebruikt kan worden bij educatie. Zo kunnen museumobjecten de aandacht van leerlingen trekken, zorgen ze voor een affectieve respons, zijn ze ankerpunten voor het onthouden van informatie, prikkelen ze de nieuwsgierigheid en stimuleren ze onderzoekend gedrag zoals het stellen van vragen en het fysiek exploreren van objecten (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990; Hargreaves, 1995; Leder, Belke, Oeberts, & Augustin,

2. Een derde van de museumbezoeken van kinderen in Nederland betreft een schoolbezoek (Stichting Museana, 2013).

2004; Grever & Van Boxtel, 2014; Leder, Gerger, Dressler, & Schabmann, 2012; Marcus et al., 2012; Spock, 2010; www.expertisecentrum-kunsttheorie.nl). Dat dit soort processen relevant wordt geacht voor leren, sluit ook aan bij recente theorieën over *embodied cognition*. Daarin wordt beargumenteerd dat kennis is verankerd in lichamelijke beweging, emoties en percepties (zie onder andere Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Het is echter niet zo dat puur en alleen de confrontatie met kunst of een authentiek historisch object automatisch leerzaam is. Zo stelt filosoof Patricia de Martelaere dat kunst uiteindelijk onbegrijpelijk blijft, want 'objecten hebben immers geen stem, ze zijn voor ons alleen begrijpelijk doordat ze een echo laten horen van de vragen die wij hen stellen' (De Martelaere in Spierts, 2001, p. 11). Maria Grever en Carla van Boxtel (2014) betogen over tastbare sporen uit het verleden dat de authentieke objecten moeten worden gemedieerd door een analytische en kritische blik, die het kijken vanuit diverse perspectieven bevordert en zicht geeft op de wijze waarop objecten in heden en verleden betekenis krijgen en een rol hebben in processen van identiteitsvorming.

Dit roept op de eerste plaats de vraag op wat er geleerd kan worden met (authentieke) historische objecten en kunst en op de tweede plaats aan welke voorwaarden moet worden voldaan zodat leerlingen in het museum kunnen leren over en met kunst en historische objecten en de bijbehorende culturele praktijken.

Perspectieven op leren

Constructivistische en sociaal-culturele perspectieven op leren van denkers als Jean Piaget, John Dewey en Lev Vygotski hebben sinds de jaren negentig invloed gehad op de museumwereld (Grondman, De Vreede, Laarakker, & Reydon, 2010). De wijze waarop musea hun educatieve taak invullen, is verschoven van een autoritatieve benadering naar een benadering die meer openstaat voor de perspectieven en ideeën van de bezoeker. In plaats van overdracht van kennis en betekenissen staat het in interactie met de bezoeker construeren van kennis en betekenissen centraal (Roberts, 1997; Hooper-Greenhill, 2000; Burnham & Kai-Kee, 2011). Leren wordt hierbij voorgesteld als een actief en sociaal proces waarbij in interactie met de omgeving nieuwe kennis wordt verbonden aan al aanwezige kennis, herinneringen en ervaringen (Leinhardt & Crowley, 2002; Weier, 2004; Falk & Dierking, 2000; Falk & Storksdieck, 2005; Grondman et al., 2010). Tijdens een educatieve rondleiding is het de rol van de rondleider om het leren te faciliteren en de leerlingen te helpen in contact te komen met de objecten en hun eigen beleving daarvan (Tran & King, 2007).

Een verwante theorie die aansluit bij het constructivistische perspectief en een inspiratie vormt voor veel museumeducatoren is die van Howard Gardner over meervoudige intelligentie. Gardner benadrukt dat leren meer is dan louter een cognitief proces, wat aansluit bij wat het museum als leeromgeving te bieden heeft en wat museumeducatoren als uitgangspunt kunnen gebruiken.

Ook de dynamische benadering van cultuur en erfgoed (zie Frijhoff, 2007) sluit aan bij constructivistische en sociaal-culturele perspectieven. Kern van deze benadering is dat musea geen essentialistisch verhaal over de betekenis van specifieke kunst of een historisch object moeten overdragen, maar moeten werken vanuit het besef van een continu en sociaal proces van betekenis geven en multiperspectiviteit en bezoekers ruimte moeten geven om zelf actief betekenis te geven (Grever & Van Boxtel, 2014; Burnham & Kai-Kee, 2011). De rondleider zou in dialoog moeten gaan met de leerlingen. Educatie in musea is ook wel de 'kunst van het vragen stellen' genoemd (Wartna in Grondman et al., 2010, p. 389). Door vragen te stellen zet de rondleider een dialoog met leerlingen in gang en kan hij leerlingen aanzetten tot zinvolle leeractiviteiten als activering van kennis, emoties, interesse en ervaringen, reflectie, inleven en het innemen van een ander perspectief. In de onderwijskundige literatuur spreekt men in dit kader van dialogisch onderwijs (Alexander, 2008; Lyle, 2008). In het vervolg bespreken we hoe musea deze ideeën gebruiken om het leren tijdens een rondleiding vorm te geven.

Activiteiten tijdens een rondleiding

De invloed van de besproken theorieën en perspectieven is terug te zien in de manier van rondleiden in kunst- en historische musea. In een 'klassieke' rondleiding luisteren leerlingen vooral naar het verhaal van de rondleider die toelichting geeft bij een reeks museumobjecten. In een 'interactieve' rondleiding is meer sprake van *samen* kijken, nadenken, praten over objecten en betekenisgeving.

Op verschillende manieren spelen verhalen wel een rol in musea. Ze stimuleren de verbeelding, multiperspectiviteit en persoonlijke betekenisgeving van de luisteraar, spelen in op zijn emoties waardoor herinneringen worden geactiveerd en daarnaast zou informatie via een verhaal beter worden verwerkt en onthouden (Falk & Dierking, 2000; Bedford, 2010; Spock, 2010). Meer dan in andere typen musea heeft het verhaal in historische musea een centrale rol in het leren en onderwijzen (Andre & Volman, in druk).

In kunstmusea zijn de activiteiten vaak gericht op praten over de ervaren emoties bij kunstwerken en het zorgvuldig bekijken en bediscussiëren van de kunstwerken (Durant, 1996; Piscitelli & Weier, 2002; Weier, 2004). Een voorbeeld zijn de door Abigail Housen en Philip Yenawine ontwikkelde *Visual Thinking Strategies* (VTS). Bij deze methode heeft de rondleider een set standaardvragen³, dient hij neutraal te reageren op suggesties van leerlingen en beperkt hij het verstrekken van feitelijke informatie. Het doel is dat leerlingen goed kijken naar het object en de kans krijgen om vrij te associëren en op die manier samen betekenis creëren. De rondleider kan eventueel concepten introduceren om een gesprek te voeren over de kleuren, lijnen, vormen

3. Als voorbeeld de set vragen bij de VTS-methode *See, Think Wonder*: 1) What do you see?, 2) What do you think about that?, 3) What does it make you wonder? (Ritchhart, 2007).

en textuur van het object. De VTS-methode zou verschillende waardevolle leeractiviteiten stimuleren, zoals het stellen van vragen, jezelf verwonderen, interpreteren, verbindingen maken met al aanwezige kennis en het innemen van verschillende perspectieven (Burchenal & Grohe, 2007; Ritchhart, 2007). Eileen Hooper-Greenhill (2007) en Danielle Rice (2003) uiten als kritiek dat tijdens het vraag-en antwoordspel leerlingen onvoldoende contact zouden maken met het object. Anderen wijzen op het risico dat cultureel gedeelde of geaccepteerde kennis gedevalueerd kan worden, waardoor misconcepties kunnen ontstaan die de rondleider niet corrigeert (Burnham & Kai-Kee, 2011).

Behalve het luisteren naar verhalen, het verwoorden van de ervaringen en het kijken naar objecten is 'leren door te doen' een vaak genoemd kenmerk van leren in het museum. Veel activiteiten in het museum zijn *hands-on* en gericht op interactie, spel, en lichamelijk leren; tijdens een rondleiding krijgen leerlingen de opdracht om iets te tekenen, uit te beelden, te ruiken, een muziekfragment te koppelen aan een object, iets aan te raken en om betekenis te geven aan al deze zintuiglijke ervaringen (Piscitelli & Weier, 2002). Een rondleiding wordt ook wel gecombineerd met een workshop. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld opdrachten die ze dichterbij de kern van het werk van de kunstenaar brengen en werken met vragen, materialen, technieken en strategieën die kunstenaars hanteren (Grondman et al., 2010).

Opzet van de studie

Het onderzoek naar mogelijke leeruitkomsten tijdens een educatieve rondleiding voor leerlingen in kunst- en historische musea is in vier stappen uitgevoerd. Allereerst zijn in een literatuurstudie leeruitkomsten geïdentificeerd en gecategoriseerd. Vervolgens hebben we deze voorgelegd aan een expertpanel, wat resulteerde in een aantal toevoegingen en een aanscherping. Deze leeruitkomsten zijn daarna via een online vragenlijst voorgelegd aan experts in kunst- en geschiedenisonderwijs en museumeducatie, waarna nog een aantal aanpassingen zijn gedaan. Dit heeft geresulteerd in een overzicht van mogelijke leeruitkomsten dat we hier presenteren.

Stap 1: leeruitkomsten in de literatuur

We hebben geprobeerd zoveel mogelijk gebruik te maken van empirische studies, omdat daarin leeruitkomsten in elk geval goed gedefinieerd worden. Het aantal empirische studies bleek echter beperkt. De gevonden leeruitkomsten zijn vergeleken met de kerndoelen en eindtermen van het primair en voortgezet onderwijs. De 'taal' van de museumdidactiek hebben we proberen te verbinden aan de 'taal' van het onderwijs, wat kan bijdragen aan een goede samenwerking tussen school en museum. Op basis hiervan hebben we twee lijsten met leeruitkomsten geformuleerd, één voor historische en één voor kunstmusea. Daarnaast zijn de gevonden leeruitkomsten

gecategoriseerd. We hebben hiervoor gebruik gemaakt van de herziene taxonomie van Bloom door Lorin Anderson en David Krathwohl (2001) en de *Generic Learning Outcomes* (MLA, 2004). De GLO's zijn een specifiek op musea gerichte ordening van uitkomsten, bestaande uit vijf categorieën: (1) *Knowledge and Understanding*; (2) *Skills*, (3) *Attitudes and Values*, (4) *Enjoyment, Inspiration and Creativity* en (5) *Activity, Behaviour and Progression*.

Stap 2: expertpanel

De leden van het expertpanel (N=10), medewerkers educatie van het Stedelijk Museum Amsterdam, Van Gogh Museum en Rijksmuseum Amsterdam⁴ en vakdidactici kunst en geschiedenis van verschillende onderwijsinstellingen, noteerden eerst zelf welke leeruitkomsten zij mogelijk achten voor rondleidingen in kunst- en historische musea. Vervolgens namen ze deel aan een discussie over de eerste versie van de op basis van literatuur opgestelde lijst met leeruitkomsten. Dit resulteerde in twee aangepaste en gecategoriseerde lijsten met 22 leeruitkomsten in kunstmusea en 18 leeruitkomsten in historische musea.

Stap 3: online validatie

De leeruitkomsten zijn via twee online vragenlijsten voorgelegd aan andere experts. Wanneer gebruik wordt gemaakt van experts om items te valideren zijn vijf experts het minimale aantal, voor een hogere betrouwbaarheid zijn tien experts gewenst (Lynn in Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner & Oksa, 2003). De experts bestonden uit museumeducatoren, vakdidactici en rondleiders. Dit waren ten eerste museummedewerkers die verantwoordelijk zijn voor onderwijsprogramma's voor leerlingen. Zij zijn bewust bezig met wat er geleerd kan en moet worden tijdens de rondleiding. We hebben uitnodigingen gestuurd naar de afdeling educatie van tien kunstmusea en tien historische musea, waarbij rekening is gehouden met geografische spreiding en de grootte van de musea. De tweede groep experts bestond uit vakdidactici kunst en geschiedenis. We hebben tien kunstvakdidactici en tien geschiedenisvakdidactici, voorgedragen door didactici van de Universiteit van Amsterdam, uitgenodigd.

Per instelling heeft één persoon de vragenlijst ingevuld. Twee personen (1 vakdidacticus en 1 museumedicator) hebben zowel de vragenlijst voor kunst- als historische musea ingevuld. Van drie participanten is de data verloren gegaan doordat de vragenlijsten niet zijn opgeslagen en verzonden. Er zijn toen drie rondleiders toegevoegd, waarmee het totaal op 23 respondenten kwam (zie tabel 1).

4. Deze drie musea zijn partner in het onderzoeksproject Rondleiden is een vak!

Tabel 1. *Participanten online vragenlijst*

	Kunstmusea	Historische musea
Medewerkers educatie	5	4
Vakdidactici		
• Primair onderwijs	2	3
• Voortgezet onderwijs	3	3
Rondleiders	2	1
Totaal	12	11

We vroegen de experts om de gecategoriseerde leeruitkomsten te beoordelen op een vierpuntsschaal van helemaal niet (1) tot zeer (4) bij de volgende drie vragen: (1) In hoeverre vindt u deze leeruitkomst passend voor een educatieve rondleiding voor schoolgroepen in een kunst- of historisch museum? (2) In hoeverre vindt u deze leeruitkomst haalbaar tijdens een educatieve rondleiding voor schoolgroepen in een kunst- of historisch museum? en 3) in hoeverre vindt u dat deze leeruitkomst helder is geformuleerd? Bij elke leeruitkomst konden respondenten opmerkingen maken en suggesties ter verbetering doen. Op basis van hun antwoorden is de formulering van de leeruitkomsten aangescherpt.

Stap 4: opstellen definitieve lijsten

Op basis van inhoudsvaliditeit bepaalden we om een leeruitkomst al dan niet op te nemen in de definitieve lijst. De inhoudsvaliditeitindex (CVI-score) van elk item is berekend door alle waarderingen met een score van '3' of '4' bij elkaar op te tellen en te delen door het totaal aantal experts. Items werden geschikt bevonden bij >79% overeenstemming, twijfelachtig bij een score tussen de 70 en 79% en onacceptabel bij een score <70% (Hyrkäs et al., 2003). Dit resulteerde in twee definitieve lijsten met leeruitkomsten.

Onderzoeksresultaten

Leeruitkomsten van een museumrondleiding

In de literatuur wordt vaak opgemerkt dat musea niet de beste plekken zijn om feiten en concepten te leren (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2007; DeWitt & Storksdieck, 2008). Er zijn echter verschillende onderzoeken die aantonen dat een museumbezoek een positieve invloed kan hebben op het verwerven van feitenkennis en concepten (DeWitt & Storksdieck, 2008).⁵ Uit het *Trendrapport museumeducatie 2007* (Hagenaars et al., 2008) blijkt dat ook de Nederlandse

5. De reviewstudie van DeWitt en Storksdieck betreft alleen al veertien studies.

musea het opdoen van kennis belangrijk vinden. Meer vanzelfsprekend zijn echter affectieve uitkomsten of het ontwikkelen van attitudes, zoals nieuwsgierigheid, motivatie, interesse en een andere houding jegens een onderwerp.

Terwijl er soms sterke claims zijn over de leerkanalen die musea bieden, zijn er weinig auteurs die de leeruitkomsten empirisch vaststelden. Zo schrijft Barry Lord (2007a) dat leren in het museum een transformatieve ervaring is waarin we, in een informele, vrijwillige setting, nieuwe attitudes, interesses, voorkeuren, overtuigingen en waarden ontwikkelen. Aansluitend op het idee van Lord betogen verschillende auteurs dat een museumbezoek de eigenwaarde kan vergroten en kan bijdragen aan identiteitsontwikkeling op individueel en groepsniveau (Hein, 1998; Leinhardt, Tittle & Knutson, 2002; Anderson, 2003; Hooper-Greenhill, 2007; Ritchhart, 2007; Chen, 2007). Ook de manier waarop mensen naar hun eigen omgeving en de wereld kijken, kan veranderen door een museumbezoek (Foreman-Peck & Travers, 2013). Barend van Heusden (2010) hanteert in dit verband het concept *cultureel zelfbewustzijn* als het menselijke vermogen om te reflecteren op cultuur. Van Heusden stelt dat 'de kern van kunst of erfgoed zit in hoe je met het object betekenis kunt geven aan een aspect uit jouw of onze wereld' (Van Heusden in Groenewegen, 2011, p. 47). Musea zijn hierdoor volgens hem een geschikte plek om leerlingen te laten oefenen met verschillende cognitieve vaardigheden en een groter cultureel geheugen op te bouwen.

In het expertpanel werd identiteitsontwikkeling uitvoerig besproken. De experts omschreven het museum als een plek waar mensen kunnen leren over zichzelf, anderen en de wereld, en een bepaalde betrokkenheid kunnen ontwikkelen bij hun omgeving. Daarnaast onderschreef het expertpanel dat een plezierige (esthetische) ervaring, meer interesse in het onderwerp en het enthousiasmeren van leerlingen voor een terugkeerbezoek belangrijke doelen en ook uitkomsten van een museumbezoek zijn (Greene, Kisida, & Bowen, 2014). Zoals gezegd zijn dit soort affectieve uitkomsten ook belangrijk om tot leren te komen. Zo kunnen nieuwsgierigheid en interesse zich tijdens een rondleiding bijvoorbeeld uiten in het stellen van vragen, wat het expertpanel als belangrijke uitkomst ziet. Dit kunnen basisvragen zijn als 'is dit echt' of 'wat is het', maar ook een opstap naar meer historische of kunstbeschouwende vragen.

Naast algemene leeruitkomsten zijn er afzonderlijke leeruitkomsten te benoemen voor kunstmusea en historische musea.

Leeruitkomsten in kunstmusea

Wetenschappers die zich bezighouden met leren in kunstmusea zien de toegevoegde waarde in het opdoen van ervaringen met kunst en de (verdere) ontwikkeling van vaardigheden en attitudes. Een van de weinige empirische studies naar de leeruitkomsten van schoolgroepen in een kunstmuseum, is die van Greene, Kisida en Bowen (2014). In deze studie kreeg de

onderzoeksgroep eenmalig een rondleiding in een kunstmuseum met kunst uit verschillende tijden, waarbij de rondleider voornamelijk een faciliterende rol had in de door de leerlingen gestuurde discussie en uitsluitend op verzoek van de leerlingen informatie verstrekke. Een voorbeeld hiervan zijn rondleidingen volgens de al genoemde *Visual Thinking Strategies* (VTS). Zowel de studie van Greene en collega's (2014) als een driejarige quasi-experimentele studie van Burchenal en Grohe (2007), waarin VTS werd gebruikt, toonde aan dat leerlingen kritische denkvaardigheden kunnen ontwikkelen tijdens een rondleiding in een kunstmuseum. Analytische en kritische denkvaardigheden zijn bijvoorbeeld classificeren, vergelijkingen maken, verbanden zien, feit en mening onderscheiden, de nauwkeurigheid van een informatie bepalen, deductief en inductief denken (Burns, 1993). Praten over kunst is voor leerlingen een van de manieren om deze vaardigheden te ontwikkelen en ermee te oefenen (Ritchhart, 2007; Burchenal & Grohe, 2007).

Het expertpanel voegde hier nog aan toe dat in een rondleiding in een kunstmuseum de visuele geletterdheid en creatieve denkvaardigheden van leerlingen kunnen worden ontwikkeld. Visuele geletterdheid houdt in dat leerlingen 'begrijpen op welke wijze beeldbetekenissen tot stand kunnen komen en hoe deze geconstrueerde betekenissen invloed hebben op jezelf, de groep, gemeenschap of maatschappij waarin ze voorkomen. Dit bewustzijn stelt de leerling in staat op een kritische en actieve manier naar beelden te kijken, beelden te gebruiken en beelden te produceren' (Bollegraf, Ebbers, Pieterse, & Urlus, 2006, p. 5). Bij creatieve denkvaardigheden gaat het bijvoorbeeld om probleemoplossend vermogen, de vaardigheid van *problem-finding*, en het vermogen om verschillende opties te overwegen en waarderen (Burns, 1993; Van de Kamp, Admiraal, van Drie, & Rijlaarsdam, 2015).⁶

De studie van Greene en collega's (2014) toonde ook aan dat leerlingen zich, na het volgen van een rondleiding, beter kunnen inleven in andere personen en tijden en ook een tolerantere houding ontwikkelen. De reden hiervoor is volgens Greene en collega's dat leerlingen in kunstmusea in aanraking komen met een diversiteit aan ideeën, mensen, plaatsen en tijdsperiodes. In een kunstmuseum zal het dan specifiek gaan om het beleven van kunst, het inleven in de kunstenaar, het handelen van de kunstenaar en je kunnen indenken hoe het leven voor mensen in andere tijden was. Het expertpanel ziet een kunstmuseum ook als een plek waar leerlingen zich bewust worden van persoonlijke, maatschappelijke en morele kwesties en waar ze inzicht verwerven in de rol van de kunstenaar in de maatschappij. Ten slotte bleek in de studie van Greene en collega's (2014) dat kinderen veel feitelijke informatie uit de discussies hadden onthouden.

Leeruitkomsten in historische musea

Empirische studies naar leeruitkomsten in historische musea zijn nagenoeg

6. Zie voor een uitgebreid overzicht van verschillende denkvaardigheden de site van het Expertisecentrum Kunsttheorie: http://expertisecentrum-kunsttheorie.nl/cms_data/denkvaardigheden.pdf.

afwezig (zie ook Savenije, Van Boxtel, & Grever, 2014). Wel is er veel literatuur die in bredere zin ingaat op leren over geschiedenis in het museum (McRaine & Russick, 2010; Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014). Een, volgens verschillende onderzoekers en het expertpanel, vanzelfsprekende leeruitkomst is dat leerlingen door de directe confrontatie met objecten uit het verleden het bewijs zien van dat verleden (Castle, 2002; Filene, 2010; Taylor & Twiss Houting, 2010). Objecten vormen een brug naar het verleden; zo zijn er objecten die we nu niet meer kennen of gebruiken, maar ook objecten die nog heel herkenbaar zijn. Ze kunnen op verschillende manieren worden gebruikt om leerlingen met historische vaardigheden te laten oefenen en, in dialoog met de rondleider, te laten nadenken over verandering en continuïteit. De rondleider kan de leerlingen vergelijkingen laten maken tussen het heden en het verleden (Chen, 2007; McRaine & Russick, 2010; Taylor & Twiss Houting, 2010; Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014).

Musea maken bewuste keuzes welk object ze wel en niet tentoonstellen. Volgens het expertpanel kunnen leerlingen hierdoor inzicht verwerven in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden. Zo kunnen objecten ook een ingang vormen voor een gesprek over geschiedenis als constructie. Door keuzes bij het vormgeven van een tentoonstelling inzichtelijk te maken kunnen leerlingen het inzicht ontwikkelen dat geschiedenis geen eenduidig verhaal is, maar meer perspectieven kent (Castle, 2002; Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014).

Ten slotte, door een object en de daaraan verbonden verhalen in de historische context te plaatsen kan een rondleiding tevens bijdragen aan verwerking van historische kennis en het opbouwen van een rijk beeld bij historische gebeurtenissen en perioden. Musea zijn hiervoor een geschikte plek, doordat ze de geschiedenis vaak persoonlijk en voorstelbaar maken (Marcus et al., 2012; Grever & Van Boxtel, 2014). In de Angelsaksische literatuur wordt in dit kader ook gesproken van *historical empathy* ofwel het vermogen je in te leven in een bepaalde historische situatie of figuur en te begrijpen hoe het leven was voor mensen in andere tijden en plaatsen.

Categorisering van leeruitkomsten

Op basis van de hierboven beschreven leeruitkomsten en de eerder genoemde manieren waarop leeruitkomsten kunnen worden ingedeeld, is de volgende categorisering gemaakt: (1) affectief, (2) attitude, (3) identiteit, (4) kennis en begrip, en (5) vaardigheden.⁷ Waar formele curriculumdocumenten doorgaans weinig tot geen affectieve doelen bevatten, zijn deze doelen in de literatuur over museumeducatie wel veelvuldig te vinden. Bovendien is deze categorie ook opgenomen in the GLO's: Enjoyment, Inspiration, Creativity. Een plezierige ervaring is dus een specifiek doel bij museumeducatie. Daarnaast worden musea vaak omschreven als plekken waar je nieuwe attitudes ontwikkelt en je je zelfbeeld en beeld op de wereld

7. Deze volgorde is geen rangschikking.

kan ontwikkelen. Ondanks dat velen musea niet beschouwen als de meest geschikte plek voor het opdoen van feitenkennis en concepten, stellen anderen dat kennisverwerving zeker mogelijk is in musea. Vooral het (verder) ontwikkelen van vaardigheden als kritisch denken, analyseren, inleven en kijken wordt in de literatuur uitvoerig beschreven.

Op basis van de online validatie zijn uiteindelijk twintig leeruitkomsten voor kunstmusea (tabel 2) geformuleerd en twaalf leeruitkomsten voor historische musea (tabel 3). Vier leeruitkomsten zijn in beide lijsten opgenomen. We bespreken per lijst de belangrijkste aanpassingen op de oorspronkelijke lijsten met leeruitkomsten.

Gevalideerde lijst voor kunstmusea

Tabel 2. Leeruitkomsten in kunstmusea

Categorie	Leeruitkomst
	De leerling
Affectief	1 heeft de rondleiding als plezierig ervaren
Attitude	2 wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in kunst
	3 ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
	4 ontwikkelt waardering voor kunst
	5 ontwikkelt zelfvertrouwen om zich te uiten
Identiteit	6 leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
Kennis en Begrip	7 leert begrijpen dat kunst een subjectieve uiting is
	8 leert begrijpen dat zintuiglijke ervaringen en kennis over kunst bijdragen aan een beter begrip van kunst en waardering
	9 verwerft kennis van technieken, begrippen, kunstenaars uit de beeldende kunst en de historische en maatschappelijke context
	10 wordt zich bewust van persoonlijke, algemeen menselijke, maatschappelijke en morele kwesties
	11 verwerft inzicht in de opvattingen en de rol van de kunstenaar in zowel de kunst als de maatschappij
	12 verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
Vaardigheden	13 leert de emoties, het denken en handelen van de kunstenaar te plaatsen in een kunsthistorische, sociale en historische context
	14 leert zich in te leven in de persoonlijke motieven en beweegredenen van kunstenaars om zich op een specifieke wijze uit te drukken in kunst
	15 ontwikkelt kritische en analytische denkvaardigheden
	16 leert een gefundeerde mening verwoorden over kunst
	17 leert vragen stellen over kunst
	18 ontwikkelt creatieve denkvaardigheden
	19 ontwikkelt visuele geletterdheid
	20 leert samen te werken met en te leren van anderen

Een plezierige ervaring en het ontwikkelen van nieuwsgierigheid en interesse werden voor beide type musea unaniem geschikt geacht door de experts. Het ontwikkelen van een open houding (leeruitkomst 3) behoort volgens een van de experts tot de *core business* van musea, zij omschreef dit als 'imagine the world otherwise'. De CVI-score haalbaarheid (75%) was echter gemiddeld. De experts zijn dus van mening dat het een doelstelling moet zijn, maar zijn het niet eens over de haalbaarheid. Naar aanleiding van de validatie zijn twee leeruitkomsten in de categorie identiteit teruggebracht tot één leeropbrengst: 'ontwikkelt betrokkenheid bij een specifieke omgeving / groep' en 'leert over zichzelf, anderen en de groep' werd 'leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen' (tabel 2, leeruitkomst 6; tabel 3, leeruitkomst 4).

Leeruitkomsten 4 en 5 (tabel 2) kwamen door de validatie, maar de experts plaatsten wel kanttekeningen. Verschillende experts stelden dat het niet zozeer een kwestie van positief waarden hoeft te zijn, maar dat je kunst ook stom kunt vinden. Het gaat erom dat je een mening vormt en die kunt verwoorden. Bij leeruitkomst 5 - 'ontwikkelt zelfvertrouwen' - merkte een van de experts op dat leerlingen ook onzeker kunnen worden, omdat een museum een onbekende omgeving is.

Zoals ook in de literatuur naar voren kwam, merkten twee experts op dat ze kennisdoelen minder centraal stellen en de focus meer op andere uitkomsten ligt. Voor beide typen musea kreeg desondanks een specifiek op het verwerven van kennis gerichte uitkomst een voldoende hoge CVI-score (tabel 2, leeruitkomst 9; tabel 3, leeruitkomst 6). In de categorie kennis en begrip behaalde leeruitkomst 7 - 'begrijpt dat kunst en de waardering van kunst subjectieve uitingen zijn' - op alle drie de beoordelingscriteria hoge CVI-scores (92%). Desondanks waren er verschillende op- en aanmerkingen op het tweede deel van deze leeruitkomst. Zo stelde een expert dat leerlingen veelal wel doorhebben dat de waardering van kunst een mening is, maar dat het lastig is om leerlingen te laten beseffen dat het niet alleen maar subjectief is. Een andere expert, die deze leeruitkomst op alle beoordelingscriteria afwees, stelde dat het bij het waarden van kunst niet alleen gaat om een persoonlijke mening over iets mooi vinden, maar ook om een cognitief proces. Om kunst te kunnen waarden heb je ook kennis nodig. Kennis van woorden om te kunnen beschrijven wat je ziet, weet en voelt; kennis van kunstzinnige begrippen, materialen en technieken. Daarom hebben we deze leeruitkomst beperkt tot 'leert begrijpen dat kunst een subjectieve uiting betreft'. Daarnaast hebben we een nieuwe leeruitkomst geformuleerd en aan de experts voorgelegd: 'leert begrijpen dat zintuiglijke ervaringen en kennis over kunst bijdragen aan een beter begrip van kunst en waardering' (tabel 2, leeruitkomst 7 en 8).

Leeruitkomst 11 was oorspronkelijk geformuleerd als 'de leerling begrijpt de waarde en betekenis van kunst en van kunstenaar als beroep' en is naar aanleiding van de opmerkingen van de experts aangepast.

Verskillende experts stelden dat het meer gaat om het verwerven van inzicht in het handelen en de keuzes van de kunstenaar en de rol van de kunstenaar in de kunst en maatschappij. Daarnaast opperden enkele experts een extra leeruitkomst: leerlingen kunnen inzicht verwerven in de beweegredenen en keuzes van een kunstenaar om, in al zijn vrijheid, nu juist dit specifieke werk te maken.

Op basis van de opmerkingen van de experts is leeruitkomst 14 geformuleerd en opnieuw voorgelegd aan de experts. Kunstmusea zien de experts vooral als een ideale plek om ervaring op te doen met kunst en vaardigheden te trainen of ontwikkelen, met de kanttekening dat bij een enkel bezoek het mogelijk niet realistisch is om direct grote leereffecten te verwachten.

Ten slotte werden tijdens de expertmeeting twee vaardigheden ingebracht. Leeruitkomst 20 - 'samenwerken met en leren van anderen' - kwam alleen bij kunstmusea door de validatie, terwijl de experts de leeruitkomst 'leert welke strategieën je in het museum in kunt zetten om te leren' voor beide type musea afwezen.

Gevalideerde lijst voor historische musea

Tabel 3. Leeruitkomsten in historische musea

Categorie	Leeruitkomst
	De leerling
Affectief	1 heeft de rondleiding als plezierig ervaren
Attitude	2 wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis 3 ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
Identiteit	4 leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
Kennis en Begrip	5 ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden 6 heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan 7 verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
Vaardigheden	8 leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een persoon uit het verleden 9 leert representaties van het verleden kritisch analyseren 10 leert historische vragen stellen 11 leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen 12 leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst

Leeruitkomst 5 - 'het besef dat gebeurtenissen echt hebben plaatsgevonden in het verleden' - had op alle criteria een gemiddelde CVI-score (73%), maar omdat veel onderzoekers dit als een basisopbrengst van een museumbezoek

zien, is de leeruitkomst toch opgenomen in de lijst (Castle, 2002; Lord, 2007b; Taylor & Twiss Houting, 2010). Bij leeruitkomst 8 is de formulering na kritiek van de experts aangepast, in plaats van 'verplaatsen' wordt er nu gesproken over 'inleven'.

Op basis van lage CVI-scores zijn drie van de oorspronkelijke leeruitkomsten teruggebracht tot één (tabel 3, leeruitkomst 9). De leeruitkomsten - 'ontwikkelt een kritische houding jegens representaties van het verleden' en 'begrijpt dat geschiedenis een subjectieve constructie is' beoordeelden veel panelleden als niet passend en niet haalbaar, terwijl ze de formulering van de leeruitkomst 'kijkt met een reflectieve blik naar objecten die informatie geven over het verleden' onduidelijk vonden. Een aantal experts merkte op dat de leeruitkomsten te ambitieus zijn voor een museumbezoek en ze meer thuishoren in het klaslokaal. Volgens de experts zouden de leeruitkomsten eventueel wel geschikt kunnen zijn voor een rondleiding met leerlingen uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De opnieuw geformuleerde leeruitkomst is nogmaals voorgelegd aan de experts uit het panel die instemden met het samenvoegen van de drie leeruitkomsten tot deze nieuwe uitkomst. Er bleven wel twijfels bestaan over de haalbaarheid van de leeruitkomst.

Conclusie en discussie

We hebben onderzocht op welke leeruitkomsten een educatieve rondleiding in kunstmusea en historische musea zich kan richten. Deze leeruitkomsten moeten begrepen worden in de context van het type leeromgeving dat kenmerkend is voor deze musea. In de literatuur wordt benadrukt dat leerlingen in het museum kunst en geschiedenis kunnen ervaren en beleven. Het in contact komen met authentieke historische objecten, het ervaren van kunstwerken en de emoties en vragen die dit kan oproepen maken deze musea tot een bijzondere leeromgeving. We presenteerden twee op een literatuurstudie gebaseerde lijsten met leeruitkomsten die volgens experts passend en haalbaar zijn.

De studie heeft enkele leeruitkomsten opgeleverd die experts zowel bij een kunstmuseum als een historisch museum passend en haalbaar vinden: opdoen van een plezierige ervaring, ontwikkeling van een open houding, leren over jezelf, anderen en de wereld en inzicht in de omgang met het verleden. Dit kan misschien verklaard worden uit het feit dat de collecties van beide musea deels hetzelfde kunnen zijn en dat deze uitkomsten goed aansluiten bij het soort leeromgeving dat deze musea bieden. Leerlingen komen in deze musea in contact met kunst en authentieke objecten die het product zijn van de menselijke cultuur. De activiteiten en leeruitkomsten reflecteren dit ook. Leerlingen doen onder meer kennis op door gesprekken en verhalen over de objecten. Er wordt zorgvuldig gekeken, beschouwd, vergeleken met andere objecten en geanalyseerd.

Daarnaast is het opvallend dat bij beide musea leeruitkomsten zijn opgenomen die te maken hebben met een onderzoekende houding en kritisch denken. Dit sluit aan bij het idee van George Hein (1998) dat musea geschikte plekken zijn voor *discovery learning* en de idee van dynamisch erfgoed (Frijhof, 2007). Omdat een bezoek aan een specifiek museum vaak eenmalig is, is het voor musea ook belangrijk dat de leerlingen een plezierige ervaring hebben en dat hun interesse wordt aangewakkerd, zodat ze gemotiveerd zijn om nog eens terug te komen.

Naast de algemene leeruitkomsten voor beide musea zijn er ook specifieke leeruitkomsten naar voren gekomen. In historische musea bijvoorbeeld de historische vaardigheden als het maken van vergelijkingen, verbanden leggen, contextualiseren en je inleven in een situatie of een persoon uit het verleden. Bij kunstmusea gaat het om leeruitkomsten als de esthetische ervaring, inzicht verwerven in het handelen en denken van de kunstenaar, samen kijken, ideeën uitwisselen en hier betekenis uit construeren en waardering van kunst.

Diverse leeruitkomsten beoordeelden de experts wel als passend, maar scoorden lager op het criterium haalbaarheid. Verschillende keren zeiden experts dat het klaslokaal een geschiktere plek is om een leeruitkomst na te streven, bijvoorbeeld 'leert representaties van het verleden kritisch analyseren'. Hiervoor kunnen verschillende redenen zijn: het kan zijn dat er geen goede museumdidactiek voorhanden is; tentoonstellingen kunnen hiervoor ongeschikt zijn; of de vaardigheden van de rondleiders en hun voorbeelden schieten tekort. In de geschieddidactische literatuur en de eindtermen voor het vak geschiedenis is juist wel aandacht voor dit soort leeruitkomsten.

Deze studie kent een aantal beperkingen. Hoewel volgens de literatuur bij de in deze studie gebruikte methodiek tien participanten als voldoende gelden (Lynn in Hyrkäs et al., 2003), kan worden aangemerkt dat 23 participanten een beperkte groep is die mogelijk niet voldoende representatief is voor de diversiteit (bijvoorbeeld verschil in: grootte, collectie, visie) aan kunstmusea en historische musea in Nederland. Een breder probleem in dit onderzoeksveld is dat er weinig tot geen empirische onderzoeken bekend zijn en er nauwelijks meetinstrumenten zijn om de leeruitkomsten meetbaar te maken. Onze leeruitkomsten zijn deels gebaseerd op empirische studies. Affectieve en sensomotorische vaardigheden krijgen in empirische studies echter nog nauwelijks aandacht. De geraadpleegde literatuur heeft om die reden misschien geresulteerd in een oververtegenwoordiging van cognitieve leeruitkomsten. Eileen Hooper-Greenhill en Theano Moussouri stelden in 2000 dat er mogelijk wel onderzoek wordt uitgevoerd, maar dat het veelal niet wordt gepubliceerd; aan deze situatie lijkt nog niet heel veel te zijn veranderd.

In deze studie is voornamelijk geput uit Angelsaksische literatuur, waardoor mogelijk relevante publicaties in andere talen niet zijn meegenomen in het onderzoek en zodoende ook niet zijn voorgelegd aan de experts. De lijst met leeruitkomsten is hierdoor niet volledig en dient vooral als een eerste

inventarisatie van mogelijke leeruitkomsten in vooral Angelsaksische en Nederlandse kunstmusea en historische musea.

Vervolgonderzoek zou zich specifiek kunnen richten op leeruitkomsten die verbonden zijn aan emoties leren voelen in kunst, leren over beeldende creativiteit en leren over beeldende creatieve processen (zie bijvoorbeeld Efland, 2004).

Een andere beperking van deze studie is dat de gevonden leeruitkomsten niet empirisch zijn getoetst. Het is in de praktijk dus nog de vraag in hoeverre de gepresenteerde leeruitkomsten echt realiseerbaar zijn. De resultaten kunnen wel dienen als een opzet voor een vervolgstudie waarin, in navolging van Greene, Kisida en Bowen (2014), empirisch kan worden onderzocht of er voor de genoemde leeruitkomsten ook daadwerkelijk empirische ondersteuning te vinden is. De gevonden leeruitkomsten zijn - al dan niet in een door de musea dan wel docenten nader gespecificeerde vorm - ook bruikbaar om rondleidingen te laten evalueren door docenten en leerlingen. Op die manier kan worden ingeschat of de didactische aanpak van de rondleiders en educatoren geschikt is om tot bepaalde, door het museum en de school gewenste leeruitkomsten te komen of dat er mogelijk voor een andere didactiek moet worden gekozen.

De twee lijsten met mogelijke leeruitkomsten geven een overzicht van leeruitkomsten die de geraadpleegde vakdidactici en museumeducatoren geschikt achten voor educatieve rondleidingen in kunstmusea en historische musea. Afhankelijk van de tentoonstelling, het museum en de wensen van de docent en de groep kan een keuze worden gemaakt om één of meer leeruitkomsten in een rondleiding na te streven en verder te specificeren naar bijvoorbeeld niveau.

Mark Schep is promovendus aan de Universiteit van Amsterdam, waar hij onderzoek doet naar de competenties van museumrondleiders. Hij werkt bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleidingen. Daarnaast is hij docent geschiedenis.
Email: M.Schep@uva.nl

Carla van Boxtel is hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder van geschiedenisonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. Zij werkt bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde

en Lerarenopleidingen en de
afdeling Geschiedenis.
Email: C.A.M.vanBoxtel@uva.nl

Julia Noordegraaf is hoog-
leraar Digitaal erfgoed aan de
Universiteit van Amsterdam.
Zij werkt bij de afdeling
Mediastudies van de Faculteit der
Geesteswetenschappen.
Email: J.J.Noordegraaf@uva.nl

Literatuur

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York, UK: Dialogos.
- Anderson, L. W., & Kratwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy*. New York: Longman Publishing.
- Anderson, T. (2003). Art Education for Life. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 58-66.
- Andre, L., & Volman, M. (in druk). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*.
- Bedford, L. (2010). Finding the story in history. In D. L. McRaney, & J. Russick (Eds.), *Connecting kids to history with museum exhibitions* (pp. 97-116). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Bettelheim, B. (1980). Children, curiosity and museums. *Children Today*, 9(1), 16-23.
- Bollegraf, G., Ebbers, D., Pieterse, F., & Urlus, A. (2006). *Visuele geletterdheid. Handleiding*. Enschede: SLO.
- Burchenal, M., & Grohe, M. (2007). Thinking through art - Transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122.
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum. Interpretation as experience*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Burns, D. (1993). *A six-phase model for the explicit teaching of thinking skills*. Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Castle, M. C. (2002). Teaching history in museums. *Ontario History*, XCIV(1), 29-47.
- Chen, C. (2007). Museums and the shaping of cultural identities: visitors' recollections of local museums in Taiwan. In S. J. Knell, S. Macleod, & S. Watson (Eds.), *Museum Revolutions. How Museums Change and are Changed* (pp. 173-188). Londen/New York: Routledge.
- Csikszentimihalyi, M., & Robinson, K. (1990). *The art of seeing*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Durant, S. (1996). Reflections on museum education at Dulwich Picture Gallery. *Art Education*, 49(1), 15-24.
- Efland, A. D. (2004). Art education and imaginative cognition. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 751-774). Mahwah: Routledge.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experience and the Making of Meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Falk, J., & Storksdieck, M. (2005). Learning science from museums. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12, 117-143.
- Filene, B. (2010). Are we there yet? Children, history and the power of place. In D. L. McRaney, & J. R. Russick (Eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (pp. 173-196). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Foreman-Peck, E., & Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums. *Educational Action Research*, 21(1), 28-41.

Frijhoff, W. (2007). *Dynamisch erfgoed*. Amsterdam: Sun.

Gatewood, J. B., & Cameron, C.

M. (2004). Battlefield pilgrims at Gettysburg National Military Park. *Ethnology*, 43(3), 193-216.

Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips. Taking students to an art museum improves critical thinking skills and more. *Education Next*, (winter), 78-86.

Grever, M., & Boxtel, C. van (2014). *Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Verlangen naar een tastbaar verleden*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Groenewegen, T. (2011). Cultuur in de spiegel. *Van twaalf tot achttien*, (6), 46-47.

Grondman, A., Vreede, M. de, Laarakker, K., & Reydon, O. (2010). *Over Passie en Professie. Een eeuw publieksbegeleiding in de Nederlandse musea*. Utrecht/Amsterdam: Cultuurnetwerk Nederland/Erfgoed Nederland.

Hagenaars, P., Hoorn, M. van, Ensink, J., Vreede, M. de, Maaijwee, J.-P., & Damen, M.-L. (2008). *Museumeducatie in de praktijk. Trendrapport museumeducatie 2007*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hargreaves, D. H. (1995). Kunstzinnig onderwijs: een vak op zich. Naar een andere visie op kunsteducatie. In F. Haanstra (Ed.), *Determinanten van leren over kunst* (pp. 30-50). (Katernen Kunsteducatie; 8). Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Hein, G. (1995). Evaluating teaching and learning in the museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museums: New Visions/ New Approaches. Museum, Media, Message* (pp. 189-203). Londen/ New York: Routledge.

Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. Londen: Routledge.

Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Londen: Taylor & Francis Ltd.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londen: Routledge.

Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2000). *Researching learning in museums and galleries 190-1999: a bibliographic review*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.

Hooper-Greenhill, E. (2007). Education, Postmodernity and the Museum. In S. J. Knell, S. Macleod, & S. Watson (Eds.), *Museum Revolutions. How Museums Change and are Changed* (pp. 367-377). New York: Routledge.

Huizinga, J. (1950). *Geschiedwetenschap / hedendaagse cultuur. Verzameld werk VII*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zoon.

Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40(6), 619-625.

Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

Kamp, M.-T. van de, Admiraal, W., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2015). Enhancing divergent thinking in visual arts education. Effects of explicit instruction of meta-cognition. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 47-58.

Latham, K. F. (2013). Numinous Experiences with Museum Objects. *Visitor Studies*, 16(1), 3-20.

- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgment. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-504.
- Leder, H., Gerger, G., Dressler, S. G., & Schabmann, A. (2012). How Art is Appreciated. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 2-10.
- Leinhardt, G., & Crowley, K. (2002). Objects of Learning, Objects of Talk: Changing Minds in Museums. In S. Paris (Ed.), *Multiple Perspectives on Children's Object-Centered Learning* (pp. 301-234). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leinhardt, G., Tittle, C., & Knutson, K. (2002). Talking to oneself: Diaries of museum visits. In G. Leinhardt, K. Crowley, & K. Knutson (Eds.), *Learning conversations in museums* (pp. 103-132). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by Embodiment. Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452.
- Lord, B. (2007a). *Manual of Museum Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lord, B. (2007b). From the Document to the Monument: Museums and the Philosophy of History. In S. J. Knell, S. Macleod, & S. Watson (Eds.) *Museum Revolutions. How Museums Change and are Changed* (pp. 355-367). New York: Routledge.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Marcus, A. S., Stoddard, J. D., & Woodward, W. W. (2012). *Teaching History with Museums. Strategies for K-12 Social Studies*. New York/Londen: Routledge.
- Marcus A. S., Levine, T. H., & Grenier, R. S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: Current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 66-97.
- McRainey, L., & Russick, J. R. (Eds.) (2010). *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- MLA. (2004). *What are the Generic Learning Outcomes?* Londen: the UK Museums Libraries and Archives Council. www.inspiringlearningforall.gov.uk/measuring_learning/learning_outcomes/why_do_we_need_gloss/_217/default.aspx, geraadpleegd 16 juni 2014.
- Piscitelli, B., & Weier, K. (2002). Learning with, through, and about art: the role of social interactions. In S. Paris (Ed.), *Perspectives on Object-centered Learning in Museums* (pp. 121-151). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rice, D. (2003). Museum: Theory, Practice, and Illusion. In A. McClellan (Ed.), *Art and its Publics: Museum Studies at the Millennium* (pp. 77-95). Malden: Blackwell Publishing.
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a Culture of Thinking. *Journal of Museum Education*, 31(2), 137-154.
- Roberts, L. C. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington/Londen: Smithsonian Institution Press.
- Savenije, G. M., Boxtel, C. van, & Grever, M. (2014). Learning about sensitive history: "Heritage" of slavery as a resource. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 516-547.

Spierts, M. (2001). Inleiding: de ingebouwde spanning tussen kunst en vorming. In P. De Rynck, & I. Adriaenssens (Eds.), *Volgt de gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea* (pp. 9-30). Brussel: Koning Boudewijn Stichting.

Spock, D. (2010). Imagination. A child's gateway to engagement with the past. In D. L. McRainey, & J. Russick (Eds.), *Connecting kids to history with museum exhibitions* (pp. 117-136). Walnut Creek: Left Coast Press.

Stichting Museana. (2013). *Museumcijfers 2013. Jaaruitgave*. Amsterdam: Stichting Museana.

Taylor, M. J., & Twiss Houting, B. A. (2010). Is it real? Kids and collections. In D. L. McRainey, & J. R. Russick (Eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (pp. 241-256). Walnut Creek: Left Coast Press.

Tran, L. U., & King, H. (2007). The professionalization of museum educators: the case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131-149.

Weier, K. (2004). Empowering young children in art museums: Letting them take the lead. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 106-116.

Wetzl-Fairchild, A. (1995). The museum as medium in the aesthetic response of schoolchildren. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museums: New Visions/New Approaches. Museum, Media, Message* (pp. 213-222). Londen/New York: Routledge.

Wilschut, A., Straaten, D. van, & Riessen, M. van (2008). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Wright-Maley, C., Grenier, R., & Marcus, A. (2013). We Need To Talk: Improving Dialogue between Social Studies Teachers and Museum Educators. *The Social Studies*, 104(5), 207-216.

De docent- studentrelatie als dialoog

Paul Deneer

In opdracht van het lectoraat Onderzoek in de kunsten van het Koninklijk Conservatorium deed Paul Deneer onderzoek naar de relationele basis voor stressproblemen bij studenten. Dit onderzoek¹ omvatte een beschrijving van wat hij als counselor is tegengekomen in zijn werk en een analyse van de geboden hulp aan studenten met stress. In dit artikel vat hij de belangrijkste bevindingen samen.

1. Het Koninklijk Conservatorium publiceerde dit onderzoek onder de titel *Help! A talent!*

Studeren aan een conservatorium brengt stress met zich mee. In mijn waarneming voeren veel studenten een eenzame strijd op weg naar het concertpodium, die zich uit in de manier waarop ze ook met stress omgaan. Ik probeer in dit artikel te laten zien dat veel stressgerelateerde problemen een *relationele* component hebben, die alleen in de relatie (en niet in het hoofd van de student) opgelost kan worden.

Verder probeer ik te beschrijven hoe het script dat studenten - maar ook docenten - gebruiken om hun huidige relaties te onderhouden, tevens gebaseerd is op vroegere relaties. Soms interfereert dit script met de huidige (volwassen) situatie waarmee de student of docent moet omgaan, waardoor hij genoodzaakt is overlevingsstrategieën te gebruiken. Na eerst de aandacht vooral te richten op de student geef ik ook suggesties die docenten kunnen helpen om te gaan met de mogelijke valkuilen in de relatie met hun studenten. Het artikel is primair gericht op het conservatoriumonderwijs waarvan de een-op-een lessituatie een belangrijk kenmerk is. Maar veel van de beschreven fenomenen sluiten naadloos aan op vergelijkbare situaties in andere vormen van kunstonderwijs.

Stress en het G-denken

Wie ervoor kiest aan een conservatorium te gaan studeren, heeft meestal een droom die hij probeert te verwezenlijken. Vaak bestaat deze droom uit ideeën als viool spelen in een symfonieorkest of solopianist zijn op het concertpodium voor een uitverkochte zaal. Waarschijnlijk heeft de betrokkene al eerder te horen gekregen dat hij talent heeft en dat hij misschien zou moeten denken aan een muzikale carrière. De toelating tot een conservatorium is een bevestiging van dat talent door experts. Daarmee is de eerste stap gezet om de droom in vervulling te kunnen laten gaan.

Het conservatorium prikkelt zijn studenten om hun grenzen op te zoeken. Dat daarbij stress een rol speelt, is een gegeven. Het ontbreken daarvan zou opgevat kunnen worden als een teken dat een school zijn studenten niet genoeg uitdaagt om tot het uiterste te gaan. In die zin is bezorgdheid over het feit dat conservatoriumstudenten vaak worstelen met stress hetzelfde als klagen dat voetballers vaak last hebben van hun knieën. Stress (in de zin van een alarmreactie) verschaft tevens energie, die studenten alert maakt en klaar om te handelen. In navolging van Selye (1975, p. 171) onderscheidt men vaak stress die te hanteren is en leidt tot groei en verbeterde competentie en stress die noodzaakt tot zelfbescherming (coping-strategieën), door Selye respectievelijk *eustress* (eu- staat hierin voor goed) en *distress* genoemd.

De unieke leeromgeving die het conservatorium creëert, heeft echter ongewild een neveneffect. Plotsklaps zijn er naast de toegelaten student pakweg twintig andere talenten die vaak dezelfde droom willen verwezenlijken, terwijl er later maar plaats is voor een enkeling. Vaak lijkt het de ander ook

gemakkelijker af te gaan dan hemzelf. Onwillekeurig ontstaat er een sfeer van competitie.

Gedurende de opleiding sijpelt het besef door dat een muzikale carrière in sterke mate blijkt af te hangen van factoren buiten het bereik van de musicus en van niet-muzikale kwaliteiten van de musicus zelf. Denk aan impresario's, commercie en uitstraling. De film *Janine* (2010) van Paul Cohen over Janine Jansen laat dit goed zien. Natuurlijk is duidelijk dat de droom van Janine meer dan uitgekomen is. Toch bevindt Janine zich in een tijdelijke dip. In een interview in *NRC Handelsblad* (De Bruijn, 2010) verzucht ze: 'Soms heb ik het gevoel dat ik alleen maar *geef*'. Dit is een opmerkelijke uitspraak die vragen oproept: wat zorgt ervoor dat Janine haar grenzen laat overschrijden, waarom gaat ze zo makkelijk in de 'geefstand'? De rest van dit betoog geeft een mogelijk antwoord op een aantal van dergelijke vragen.

Omdat stress of faalangst het musiceren rechtstreeks beïnvloedt, besluiten studenten vaak om hulp te zoeken voor hun problemen. Deze hulp is doorgaans beschikbaar in de vorm van een training die gebaseerd is op bepaalde modellen. Vooral bekend is het zogenoemde G-denken, waarbij problemen ontleed worden in vier G's: *Gebeurtenis*, *Gedachte*, *Gevoel*, en *Gedrag* (Diekstra, 1999, p. 24). Dit is vergelijkbaar met het ABC-schema dat in Rational Emotive Therapy (RET) en ook in cognitieve gedragstherapie wordt gebruikt: *Activating event*, *Beliefs* en *Consequences*, emoties die weer aanzetten tot gedrag (Dryden & DiGiuseppe, 1990, p. 13). De oplossing ligt in het veranderen van gedachten: lukt het de student om zijn ideeën te veranderen, dan kan hij de stress (het gevoel) en de vervelende neveneffecten van het (afweer-)gedrag kwijt raken om zo zijn droom toch te kunnen verwezenlijken. RET gaat ervan uit dat iemand het aan zichzelf te wijten heeft als hij de veroordelende ideeën in stand houdt,² hij is zelf degene die moet of kan beslissen om anders te denken. Titels van boeken als *Ik kan denken/voelen wat ik wil* (Diekstra, 1999) en *Denk je sterk* (Sterk & Swaen, 2000) spreken daarbij boekdelen: 'Ontzenuw en verwerp het oude negatieve programma dat je eerder in je leven ontvangen hebt. Je hebt geen controle over wat anderen zeggen of denken, maar je hebt wel controle over jezelf.' (Sterk & Swaen, 2000, p. 43)

In opdracht staan

In mijn eigen ervaringen met studenten valt het me op dat veel van de denkbeelden die de student noemt als hij last heeft van stress, te maken hebben

2. 'De meeste mensen beoordelen zichzelf automatisch en onbewust evenals hun daden en hebben vaak het gevoel dat ze dit moeten blijven doen. Daarom leert RET deze individuen dat hun beoordeling beter alleen maar afhankelijk is van het feit dat ze leven en mens zijn. Dat betekent dat mensen zichzelf als 'goed' kunnen beoordelen - wanneer ze erop staan om zich te beoordelen - enkel en alleen omdat ze leven en mens zijn.' (Dryden & DiGiuseppe, 1990, p. 135)

met het gevoel van in opdracht te staan van iets wat groter is dan hemzelf. De perfectionist heeft wel last van zijn perfectionisme, maar voelt het als een opdracht de berg die voor hem ligt intact te laten. Hij kan de berg daarom alleen maar wat verder weg zetten om zo te kunnen overleven. Het is alsof hij zich niet gerechtigd voelt om *zelf* de regie te pakken over hoe om te gaan met de situatie. Het veranderen van gedachten lijkt vaak een truc die net op het belangrijkste moment - bijvoorbeeld het examen - niet lukt. Daarnaast blijkt het veranderen van gedachten vaak schuldgevoelens op te roepen.

Wellicht moeten we hier niet uitgaan van het probleem van een individu (zoals bij het G-denken) maar van een *individu in relatie* met anderen, waarbij die relatie het onmogelijk maakt *eenzijdig* het denkbeeld te veranderen. De student is naar zijn idee aan de ander - ouders, docent, vrienden - verschuldigd, dat de opdracht die op zijn schouders rust, daar moet blijven ongeacht wie hij is, wat hij voelt of wat hij nodig heeft. Het zou hem - zoals Boszormenyi-Nagy & Krasner (1994, p. 30) het omschrijven - deloyaal maken aan degene met wie hij in relatie staat. Overleggen met de ander om de last draagbaar te maken lijkt vaak onmogelijk. Daardoor is coping met de ongewenste neveneffecten de enige uitweg om in relatie te kunnen blijven en toch te overleven. Vaak blijkt dat het veranderen van de storende gedachten niet zomaar lukt met een paar oefeningen, alsof het om het deprogrammeren van een verkeerde gewoonte gaat. Om het denkbeeld of script te kunnen veranderen over hoe de student de relatie kan onderhouden en de bijbehorende vraag hoe billijk de last is (het in-opdracht-staan) die hij via deze relatie op zijn schouders krijgt, moet er beweging komen in de relatie (Van Mulligen, Gieles, & Nieuwenbroek, 2001).

Vaak is het script over het onderhouden van relaties al eerder opgebouwd. Een belangrijke bron is de ouder-kindrelatie (Govaerts, 2007). De asymmetrie in de ouder-kindrelatie maakt dat kinderen een fijne antenne hebben voor de noden van de ouder.³ Hierdoor komen ze de ouder tegemoet, waardoor ze zichzelf gemakkelijk extra belasten. Om de relatie in stand te houden moet het daardoor niet zichzelf laten zien, maar de persoon die tegemoet komt aan de noden van die ander. Het kind gaat *in opdracht* staan om zich goed te kunnen voelen over zichzelf. Het in-opdracht-staan van een kind bij zijn ouders zien we vaak terug in de volgende vormen (Michielsen, Van Mulligen, & Hermkens, 1998):

<i>Noden van de ouder</i>	<i>Opdracht voor het kind</i>
Ik heb het nodig, dat jij voor me zorgt	Zorgende kind
Ik heb jou nodig om voor te zorgen	Kind dat kind moet blijven
Ik heb het nodig dat jij het goed doet	Perfekte kind
Ik heb jouw falen nodig om mijn eigen pijn niet te hoeven zien	Zondebok

- Miller (1979, p. 16) omschrijft het als volgt: 'Daarbij kwam de verwonderlijke bekwaamheid van het kind om die behoefte van de moeder of van beide ouders intuïtief, dus ook onbewust, aan te voelen en te beantwoorden, dat wil zeggen: om de functie die het kind onbewust was opgedragen ook te aanvaarden.'

Het opgebouwde script vormt tevens de blauwdruk voor wat er nodig is om in een nieuwe situatie (bijvoorbeeld op school) een relatie te onderhouden. Bepaalde situaties in het heden lokken op die manier het copinggedrag van het verleden uit. Studenten zeggen dat het gedrag vaak 'groter' lijkt te zijn dan zichzelf, bijna als een *reflex*. Wallin (2010, p. 136) benadrukt ook het reflexieve en automatische in dit type gedrag, het vermogen van de volwassene om te reflecteren op wat er gebeurt, verdwijnt tijdelijk naar de achtergrond. Het laat tevens de volwassen student handelen op een manier die zodanig interfereert bij wat van hem verwacht wordt, dat dit gedrag hinderlijk wordt. Wegrennen wordt van een kind makkelijker geaccepteerd dan van een volwassene. Het niet verschijnen op een examen wordt de student natuurlijk kwalijk genomen.

Veel neveneffecten van copinggedrag bij studenten met stress komen voort uit *acting-out* copinggedrag. De persoon kan geen woorden geven aan zijn wensen of gevoelens en uit zich daarom op een indirecte manier, om te zorgen dat hij gezien wordt: veel eten, weinig eten, wegblijven, hard werken, in bed blijven, hard met deuren slaan, wegrennen, je in je eentje terugtrekken, slaan, iets kapot maken, blokkeren, enzovoort. Het zijn allemaal variaties op vechten of vluchten.⁴ Het zijn voor een kind de enige opties als in relatie staan ook een last is. De reacties beschermen hem tegen bepaalde pijnlijke gevoelens, maar als neveneffect halen ze hem ook weg bij zijn gevoel.⁵

De volwassene krijgt er een mogelijkheid bij, hij kan denken en woorden geven aan zijn wensen en verlangens.⁶ Hij kan woorden vinden voor wat voordien alleen maar lijfelijk voelbaar was (Verhaeghe, 2009). De woorden helpen hem om meer observerend te zijn bij de dingen die hij meemaakt.⁷ Main (1991, p. 134) spreekt in dit verband over *metacognitieve kennis*: we kunnen vaststellen dat we op dat moment in een bepaalde mentale toestand verkeren - 'Ik merk dat ik me op het podium vaak onzeker voel' - in plaats van dat we die toestand louter *zijn* ('Dit kan ik niet'). De term innerlijke dialoog (Krasner, 1999; Rober, 2012) is in dit verband misschien nog het meest treffend. Het in relatie staan met de ander betekent dat we een beroep kunnen doen op die ander, om ons te helpen om datgene wat in ons hoofd zit te verwoorden en daardoor dichterbij onze eigen gevoelens te komen of juist andere

4. Govaerts (2007, p. 71) noemt overigens (net als vele anderen) *bevriezen* (immobilisatie) als extra optie en voegt deze toe aan de opties vechten en vluchten.
5. Miller (1979, p. 14) beschrijft het effect hiervan op de volwassene: 'Verder zien men bij deze mensen steeds een volledig gebrek aan echt emotioneel begrip voor en serieus nemen van het eigen lot als kind en ook hebben zij geen enkele notie van hun eigen waarachtige behoeften, dat wil zeggen: van alles wat verder gaat dan prestatiedwang.'
6. De musicus heeft hier overigens een voordeel, omdat het musiceren als symbooltaal een extra optie creëert naast woorden.
7. De methode Mindfulness beschrijft de mogelijkheid om van een doe-modus (hoort bij externe problemen) naar een zijn-modus (interne problemen) over te stappen. 'Ik merk het op en het gaat voorbij, er is geen vergelijking of evaluatie. Dit voorkomt frustratie en stilstand.' (Bohlmeijer & Hulsbergen, 2009, p. 121).

gezichtspunten te kunnen innemen.⁸ In dat geval helpt de dialoog met de ander de innerlijke dialoog op gang te brengen.

Dit veronderstelt een ander die bereid is de positie in te nemen die dialoog toestaat: een wederkerige relatie. Diens opstelling is hierin van groot belang. Ook de ander draagt de erfenis van zijn vroegere relaties met bijbehorend copinggedrag. Ook die ander heeft dit copinggedrag meestal al geleerd op het moment dat woorden-geven-aan nog geen optie was. Hier blijkt de kwetsbaarheid van het relationele: de scripts van gesprekspartners moeten matchen. In het geval van de student is een van die mogelijke gesprekspartners bijvoorbeeld zijn docent.

De docent-studentrelatie

De docent-studentrelatie lijkt in bepaalde opzichten erg op de ouder-kindrelatie. Ze heeft ook de kenmerken van een asymmetrische relatie.⁹ De docent is expert en beoordelaar, maar ook betrouwbaar en helpend. Daardoor is de kans groot dat de student een eerder opgebouwd script in de relatie met zijn ouders, opnieuw gebruikt in het contact met de docent. Dit fenomeen is vergelijkbaar met wat in de therapiewereld overdracht genoemd wordt: datgene wat er nu gebeurt in de relatie therapeut-cliënt verwijst naar wat er gebeurde in andere/eerdere relaties. Vaak komt het bijbehorend copinggedrag ook voort uit die eerdere relatie.¹⁰

Ook zonder de erfenis uit zijn eerdere relaties kan de afhankelijkheidsrelatie tussen hem en zijn docent belastend zijn voor de student. Ook de docent brengt zijn eigen erfenis uit eerdere relaties mee en laat zich mogelijk door die erfenis leiden in de manier waarop hij de student tegemoet treedt. Dit fenomeen heet in de therapiewereld tegenoverdracht. Als het gekwetst-zijn overheerst, is er sprake van heling van de therapeut in plaats van de cliënt. Men spreekt hierbij in navolging van Carl Jung (1966) over de *wounded healer*. Ook de docent kan een last met zich mee dragen uit zijn eigen verleden, die ervoor zorgt dat de student tot object gemaakt wordt van zijn eigen niet vereffende rekening.

8. 'Een cruciaal punt is dat gevoelens (en andere mentale toestanden) die – vooral door woorden – gerepresenteerd kunnen worden, gemakkelijker geïdentificeerd, gedeeld, overdacht en gemoduleerd kunnen worden. Vandaar het zwaarwegende belang, zowel in de kindertijd als in psychotherapie, van affect-regulerende relaties waarin deze vaardigheid in het uitdrukken van gevoelens tot ontwikkeling kan komen.' (Wallin, 2010, p. 163)
9. 'Er is echter ook menige Ik-Jij-verhouding die zich naar haar aard niet tot volledige wederkerigheid mag ontvouwen, wanneer die op deze eigen wijze moet voortduren. Als een dergelijke verhouding heb ik [...] die van opvoeder tot zijn pupil gekarakteriseerd.' (Buber, 1958, p. 150)
10. 'Met het heden wordt omgegaan zoals met het verleden werd omgegaan. In een relatie zullen dingen gebeuren waarover men zich de vraag kan stellen of ze niet zinvol in verband kunnen gebracht worden met wat gebeurt en gebeurde in andere relaties.' (Mattheeuws, 1988, p. 202)

In een artikel 'Talent alleen is niet genoeg' (Van der Kamp, 2010) zijn ex-conservatoriumstudenten aan het woord. Ik geef enkele veelzeggende uitspraken:

- 'Conservatoriumstudenten zouden moeten leren hun zelfbeeld los te koppelen van de prestaties op hun instrument. Ook docenten zouden hieraan kunnen bijdragen.'
- 'Dat ik met angstzweet naar iedere les toeging, daar had mijn leraar totaal geen oog voor. Ik ging toch goed vooruit? Het is ook moeilijk om juist met je leraar je twijfels en angsten te bespreken, dat kan immers gebruikt worden bij je beoordeling.'
- 'Natuurlijk moet je heel systematisch aan bepaalde zaken werken, maar docenten leggen hun eigen werkwijze soms als zaligmakend aan leerlingen op, zodat er nauwelijks ruimte is voor inbreng van de leerling zelf.'
- 'Ik vind dat iedere lessituatie begint met respect voor de leerling en de normale beleefde omgangsvormen. Dat klinkt misschien raar, maar ik ken veel voorbeelden waar dat niet het geval is. Leraren die schelden, rare dingen zeggen... Je gelooft je oren soms niet. Docenten vergeten wel eens dat het om de leerling gaat en niet om henzelf. Er zijn leraren die willen scoren met de prestaties van hun leerlingen. Dan sla je de plank natuurlijk helemaal mis. Ik heb maar zelden ervaren dat leraren oog hadden voor de positieve of sterke kanten die je misschien ook had.'

Net als een kind dat zich naar de noden van de ouders richt, gaat de student zich gemakkelijk richten naar de noden van de docent. Als de relatie tussen docent en student moeizaam is, resulteert dit meestal in een student die problemen heeft de balans te vinden tussen het behartigen van zijn eigen belang en het tevredenstellen van zijn docent.

Kenmerkend voor de relatie, waarbij student of docent de wederkerigheid uit het oog verliest, is dat de relatie in zekere zin eenrichtingsverkeer wordt. Het monologische ligt in het feit dat de docent of student niet meer het risico neemt om de dialoog aan te gaan, maar zich juist relationeel zo opstelt dat zijn eigen waarheid voortdurend wordt bevestigd (Michielsen, 2000). Docent: 'Ik heb het nodig dat jij naar mij luistert', student: 'Ik heb jouw goedkeuring nodig'. Daar waar de student een object wordt in de strijd die de docent voert, roept dit onvermijdelijk behoefte aan afweer op bij de student. Omgekeerd gebeurt dit ook en dat kan zich uiten in ongeduld, irritatie of een formele opstelling van de docent.

Elders verhaal halen

Daar waar wederkerigheid in een relatie langdurig ontbreekt - terwijl de relatie wel hecht is en hecht moet blijven - ontstaat naast eerdergenoemde

copingstrategieën binnen de relatie tevens een ander fenomeen. Boszormeyi-Nagy noemt dit *destructief recht* (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 84). Het niet genoeg gezien worden, het in opdracht-gezet- worden, voelt als onrechtvaardig en geeft het slachtoffer het 'recht' terug te nemen wat hij niet gehad heeft.

Vaak verbiedt de loyaliteit met de ander binnen de relatie (bijvoorbeeld de ouder) om de rekening rechtstreeks met deze persoon te vereffenen. Daarom gaat het slachtoffer vaak elders verhaal halen, waarbij hij de betreffende persoon tot object maakt. Het 'zich-gerechtigd-voelen' komt tot uitdrukking in het feit dat degene die elders verhaal haalt, daar meestal geen schuldgevoel over heeft. Thuis klem zitten heeft vaak tot gevolg dat kinderen bijvoorbeeld op school gaan pesten. Als jaren later aan hen gevraagd wordt wat ze hebben aangericht, weten ze vaak niet eens meer wat er zich heeft afgespeeld. Als volwassenen elders verhaal halen, doen ze dat vaak in relaties die een nieuwe onbillijkheid gemakkelijk toelaten: de partner, de eigen kinderen,¹¹ vaak personen die in een afhankelijke positie staan (Miller, 1979; Bowlby, 1988). Hierbij wordt slachtoffer in een eerdere relatie vaak weer dader (veroorzaker van onbillijkheid) in nieuwe relaties. Dit noemt Boszormeyi-Nagy (1994, p. 194) de *roulerende rekening*.

Een student ziet zijn docent vaak als een autoriteit op het instrument dat de student zelf graag wil beheersen. Hij is ook vaak van de docent afhankelijk voor de contacten die hij voor zijn carrière in de orkest-/muziekwereld kan leggen. Dit plaatst hem al in een kwetsbare positie. Het mogelijke destructief recht bij de docent kan hier nog bovenop komen en uit zich dan vaak in de vorm van een verstrengeling van persoon en beroep. De docent probeert de eerder niet ontvangen erkenning alsnog te innen bij een partij die hiermee weer belast wordt, slachtoffer wordt dader. Net als kinderen in een gezin zijn studenten in de docent-studentrelatie hiervoor een gemakkelijk object.

Ook studenten halen vaak elders verhaal voor onbillijkheid in eerdere relaties, zoals die in hun ouderlijk gezin. Zo speelt de roulerende rekening vaak een rol in het gedrag van een student die de ander (medestudent, docent) tot tegenstander maakt of zich hard opstelt naar die ander. Het onder ogen zien van het eigen destructief recht bij docent en student, kan dit soort patronen in het omgaan met de ander doorbreken.

11. 'Of the many other disturbed patterns of parenting that can be traced, in part at least, to childhood experience there is one that happens also to be well documented in studies of abusing mothers. This is their tendency to expect and demand care and attention from their own children, in other words to invert the relationship. During interview they regularly describe how, as children, they too had been made to feel responsible for looking after their parents instead of the parents caring for them.' (Bowlby, 1988, p. 20)

Uit de opdracht stappen

De in dit artikel besproken inzichten geven de student vaak een optie erbij, namelijk dat hij een persoon is die kan observeren en reflecteren en die zich door te verwoorden kan richten tot de ander en uitdrukking kan geven aan wie hij is. Hij kan daarbij eventueel eerder opgedaan destructief recht onder ogen zien en hij kan accepteren dat dit een rol speelt in zijn huidige (volwassen) leven.

Hij kan echter nog een stap verder gaan: hij kan besluiten om over zijn destructief recht heen te stappen en de beslissing te nemen om te zeggen-wat-nog-niet-gezegd-kon-worden. Het boek *Ik kom terug* van Adriaan van Dis (2014) is hier een voorbeeld van. Hij beschrijft daarin de relatie met zijn moeder en hoe zijn objectpositie hem tot een verbitterd persoon leek te maken. Zijn artistiek talent geeft een kunstenaar zelfs de mogelijkheid om ook via muziek of beeld te uiten-wat-niet-gezegd-kon-worden. De in 2013 verschenen graphic novel *Kousboek* (2013) van Gabriel Kousbroek illustreert hoe het woorden (en beelden) kunnen geven aan zijn opgebouwde destructief recht hem helpen om de pijn van het verleden met zijn ouders te kunnen verdragen en daardoor meer bij zichzelf te komen.¹² De volwassene in hem laat hem besluiten dat hij geen wraak op zijn ouders wil, maar dat hij wel vrijuit kan spreken: 'Dat was waar ik naar verlangde, een compliment van zijn [zijn vader] kant', zei de auteur in een interview in *NRC Handelsblad* (Rijghard, 2013).

Het inzicht om de positie in te kunnen nemen die hem laat kijken naar de eigen behoeften en het noodzakelijke script, geeft de student meer ruimte en meer begrip voor zichzelf en zijn context. Er blijkt vaak meer reden voor erkenning te zijn dan daarvoor gedacht. In plaats van schaamte ontstaat er acceptatie. Hij kan 'uit de opdracht stappen'. Meestal leidt deze verandering ook tot actie: de student komt uit zijn geïsoleerde positie waarin hij soms al jaren probeert te overleven. Daar waar het interfereert in zijn leven kan de student proberen af te zien van zijn destructief recht en meer billijkheid zoeken in zijn huidige relaties.¹³ Hij kan de moed opvatten om eindelijk hulp buiten school te zoeken of met zijn docent te gaan praten.

12. 'Ik was zestien en boos op de wereld. Mijn vader was drie jaar ervoor gescheiden van mijn moeder en had mij daarvan de schuld gegeven, ik had moeite mijn stiefmoeder te accepteren als mijn tweede moeder, ik was blijven zitten in mavo 2, ik was van drie scholen weggestuurd, ik was van huis weggelopen om te gaan kraken in de Haagse binnenstad en ik had het jaar ervoor drie maanden in de bak gezeten voor poging tot doodslag op een politieagent, tijdens de rel om Beatrix 'verbouwingkosten van Huis ten Bosch' (Kousbroek, 2013, p. 20).
13. 'Once the process has started he begins to see the old images (models) for what they are, the not unreasonable products of his past experiences or of what he has repeatedly been told, and thus feel free to imagine alternatives better fitted to his current life. By these means the therapist hopes to enable his patient to cease being a slave to old and unconscious stereotypes and to feel, and to act in new ways.' (Bowlby, 1988, p. 158)

Doordat hij uit de opdracht kan stappen en meer bij zichzelf kan komen, kan hij aan artistieke zeggingskracht winnen. De student kan ook besluiten in dialoog te treden met de oorspronkelijke veroorzakers van de onbillijkheid, bijvoorbeeld de ouders. Daarbij is het van belang dat hij zijn oude loyaliteit kan verlaten om vanuit een meer onderhandelende positie proberen te komen tot meer billijkheid, die een volwassener loyaliteit toelaat. Beschuldigingen, verwijten of wraakacties staan de dialoog daarbij in de weg. Als de dialoog lukt, levert dit vaak alsnog erkenning voor het feit dat loyaal-zijn ook soms een last was.

Wat kan de docent doen?

Ook de docent kan stappen zetten die hem inzicht verschaffen en daarna overgaan tot actie of investeren in dialoog met zijn omgeving. Maar door zijn positie, verwachtingen over professioneel handelen, opgebouwde patronen van jaren en al overleden personen in zijn ouderlijk gezin kan dit voor de docent een veel ingrijpender stap zijn dan voor de student.

Voor het professioneel handelen van de docent zijn een aantal tips te geven. Het unieke van de hechte een-op-een relatie biedt de hoofdvakdocent op het conservatorium een aantal mogelijkheden waarover anderen niet beschikken. Enkele mogelijke valkuilen die een dergelijke positie nu eenmaal ook met zich meebrengt, kan hij wellicht met de in dit artikel genoemde inzichten en strategieën vermijden. Onderstaande tips zijn volgens mij gemakkelijk over te hevelen naar andere onderwijssituaties waarin wederkerigheid het vertrouwen en de samenwerking kan bevorderen.

Didactische strategieën

De docent kan met didactische strategieën zijn student helpen om reflectief te zijn (volwassen positie in te nemen):

- Duidelijkheid geven over wat er van de student wordt verwacht.
- Naast belonen van het resultaat erkenning geven voor de inzet of het proces.
- Uitgaan van verdiensten in plaats van tekortkomingen.
- Accent leggen op feedback in plaats van oordeel.

Inzicht en reflectie

De docent kan investeren in bewustwording van zaken als loyaliteit, opdracht en tegenoverdracht in zijn eigen leven en in de relatie met zijn student. Deze inzichten kunnen hem helpen om meer reflectief te zijn bij wat er gebeurt in de docent-studentrelatie:

- Proberen irritaties en andere emoties die kunnen leiden tot veroordelen van de student bewust te benoemen en daarna onderzoeken wat er nodig is om ze kwijt te raken.

- Proberen zaken zoals ontwijkingsgedrag of eigenwijsheid niet te zien als nalatigheid of vijandigheid op jou als docent, maar als copinggedrag dat erop wijst dat loyaal-zijn voor de student ook een last is.
- Anderen (bijvoorbeeld collega's) opzoeken voor overleg. Ook een docent kan het idee hebben dat lesgeven een eenzame strijd is. Overleg met betrouwbare anderen nodigt uit om gevoelens te verwoorden, intervisie kan handvatten geven om met mogelijke irritaties of gevoeligheden om te gaan.

Investeren in wederkerigheid

De docent kan actief investeren in een wederkerige relatie met zijn student:

- De student uitnodigen om zijn belangen op tafel te leggen.
- Ruimte maken voor het experiment.
- Proberen betrouwbaar en transparant te zijn, wat overigens niet betekent je laten sturen door medelijden. De student wil niet uit medelijden (als slachtoffer) gedoogd worden, dat voelt voor hem niet als verdienste.
- Erkenning geven naast deskundigheid of advies. De docent is natuurlijk ook expert, maar tegelijk benadrukt dit de machtsrelatie, waarin advies de meest voor de hand liggende manier van helpen lijkt.
- De dialoog zoeken, het oprecht willen ontmoeten van de student, ook gepaard gaand met een aanvankelijk niet-begrijpen bij de docent en het zoeken om te willen begrijpen. Dit heeft raakvlakken met actuele onderwijskundige onderwerpen als differentiatie. Door de een-op-eenrelatie biedt het conservatoriumonderwijs extra mogelijkheden om aan te sluiten op de individuele leerbehoefte van de student. Neem leerstijlen.¹⁴ We zien vaak dat de eigen leerstijl van een docent ook zijn doceerstijl is. De docent gebruikt als ervaringsdeskundige deze eigen ervaring om de student te helpen, hij projecteert zijn eigen manier van werken op zijn student. Soms heeft de student een andere leerstijl, maar neemt hij niet de ruimte om hierover in gesprek te gaan met zijn docent. De student voelt zich gezien als de docent bereid is de student op te zoeken in de manier waarop hij leert. Het stellen van vragen (interesse) en het voeren van de dialoog helpen hierbij.

14. Volgens Kolb (1984) heeft iedereen een favoriete manier om nieuwe dingen te leren. Dat betekent dat ieder zijn eigen startpunt wil kunnen bepalen in de verschillende stappen van de cirkel: ervaren – observeren – analyseren – uitproberen (wat weer een nieuwe ervaring oplevert). Daarnaast besteedt niet iedereen evenveel aandacht aan de verschillende stappen. Zo komt hij tot de leerstijlen: dromer, denker, beslisser, doener, waarin de leerstijl steeds een combinatie is van twee opeenvolgende stappen uit de cirkel.

Besluit

In dit artikel heb ik geprobeerd aandacht te vragen voor het effect van het in-relatie-staan op de identiteit en het zelfvertrouwen van de student. De docent speelt hierbij een belangrijke rol. De kwaliteit van die relatie wordt niet alleen bepaald door de expertise van de docent - dit maakt de relatie eerder asymmetrisch - maar ook door de mate van wederkerigheid, met de dialoog als voornaamste kenmerk. De dialoog met zijn docent helpt de student bij het reflecteren en het verwoorden om op die manier zijn innerlijke dialoog te bevorderen. Deze helpt hem bij het nemen van beslissingen en bij het creatieve proces.

Tevens wijst dit artikel op de noodzaak van goede begeleiding aan studenten die uitgedaagd worden om het uiterste uit zichzelf te halen. Stress is daarbij niet direct een teken dat er iets niet deugt aan de opleiding, maar mogelijk een indicatie voor een onbalans tussen uitdaging en het destructieve effect van de context van de student.

Tot slot is dit artikel een pleidooi voor het aanbieden van training, intervisie en bijscholing van docenten waarbij de focus ligt op reflecteren en het aangaan van de dialoog. Net als in de hulpverlening, waarbij hulpverleners in het een-op-een contact met hun cliënten moeten kunnen omgaan met overdracht en tegenoverdracht, helpt het als een docent zich bewust is van zowel het unieke van het lesgeven via dialoog als van de valkuilen die hij hierin kan tegenkomen.

Paul Deneer studeerde jazz-gitaar aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag en klinische psychologie aan de Universiteit Utrecht. Hij doceert jazzgitaar en - tot voor kort - een aantal pedagogische vakken aan het Koninklijk Conservatorium. Sinds 1997 is hij hier ook studentendecaan en vanaf 2008 tevens aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten in Den Haag. Om zijn expertise als decaan te vergroten volgde hij een opleiding tot contextueel therapeut. Hij nam deel aan diverse onderzoeksprojecten aan het Koninklijk Conservatorium en publiceerde

recent *Help! A Talent* (onderzoek naar stress bij musici). Hij combineert dit werk met een carrière als musicus.

Literatuur

Bohlmeijer, E., & Hulsbergen, M. (2009). *Voluit leven. Mindfulness of de kunst van het aanvaarden*. Amsterdam: Boom.

Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. R. (1994). *Tussen geven en nemen. Over contextuele therapie*. Haarlem: De Toorts.

Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development* (9th ed.). London/New York: Routledge Classics.

Bruijn, P. de (2010, 24 september). Langzaam zag ik het misgaan. *NRC Handelsblad*, C04.

Buber, M. (1958). *Ik en jij* (10^e ed.). Utrecht: Bijleveld.

Diekstra, R. (1999). *Ik kan denken en voelen wat ik wil*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Dis, A. van (2014). *Ik kom terug*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.

Dryden, W., & DiGiuseppe, R. (1990). *Rationeel Emotieve Therapie* (2^d ed.). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Govaerts, J-M. (2007). *Hechtingsproblemen in gezinnen. Integratie van de hechtingstheorie binnen het systeemtherapeutische model*. Leuven/Houten: Lannoo/Van Loghum Slaterus.

Jung, C. (1966). *The psychology of the transference*. Princeton: Princeton University Press.

Kamp, F. van der (2010). Talent alleen is niet goed genoeg. *Akkoord Magazine*, (apr./mei), 18-19.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kousbroek, G. (2013). *Kousboek*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Krasner, B. (1999). *Van monoloog naar dialoog*. Lezing conferentie Leren Over Leven september 1999.

Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. Multiple (incoherent) model of attachment: findings and directions for future research. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the lifecycle* (pp. 127-159). New York: Tavistock-Routledge.

Mattheeuws, A. (1988). Overdracht en tegenoverdracht. *Systeemtheoretisch bulletin*, 7(4), 199-237.

Michielsens, M., Mulligen, W. van, & Hermkens, L. (1998). *Leren over leven in loyaliteit. Over contextuele therapie*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Michielsens, M. (2000). *Zelfonthulling van de therapeut*. Lezing conferentie Leren over Leven 20 oktober 2000.

Miller, A. (1979). *Het drama van het begaafde kind, een studie over het narcisme* (1^e ed.). Bussum: Wereldvenster.

Mulligen, W. van, Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2001). *Tussen thuis en school. Over contextuele leerling-begeleiding*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Rober, P. (2012). *Gezinstherapie in praktijk. Over ontmoeting, proces en context*. Leuven/Den Haag: Acco.

Rijghard, R. (2013, 15 maart). Verlangen naar een compliment van je vader. *NRC Handelsblad*, 18.

Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.

Sterk, F., & Swaen, S. (2000). *Denk je sterk. Handboek voor persoonlijke groei*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos-Z&K Uitgevers B.V.

Verhaeghe, P. (2009). *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Wallin, D. (2010). *Gehechtheid in psychotherapie* (2^e ed.). Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Leergemeen- schappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding

Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens,
Koen Crul en Wim Lauwers

Werken aan cultuureducatie in lessen wiskunde, aardrijkskunde of biologie? Mooi in theorie, maar de integratie van cultuur in andere leergebieden is niet vanzelfsprekend. In het onderzoek Samen cultureel content onderzochten Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens, Koen Crul en Wim Lauwers in vier Vlaamse lerarenopleidingen wat lerarenopleiders nodig hebben om cultuureducatie te integreren in de eigen vakcontext. Dit gebeurde via een participatief praktijkonderzoek waarbij 34 lerarenopleiders samenwerkten in vijf professionele leergemeenschappen (PLG's). In dit artikel beschrijven ze de opzet en resultaten van hun onderzoek.

Het voorbije decennium volgde Vlaanderen een tendens die in de Verenigde Staten, Engeland en Nederland werd ingezet: het concept kunsteducatie werd ingeruild voor de nieuwere concepten cultuureducatie en cultureel leren (Bamford, 2007; Holden, 2008; NACCCE, 1999). Meer dan een woordenspel reflecteert dit een nieuwe visie. Het begrip kunsteducatie ziet de artistieke disciplines nog enigszins als een afgeleefd vakgebied, met een eigen didactiek; de begrippen cultuureducatie en cultureel leren benadrukken de verwantschap tussen het leren over en door kunst en het leren over andere, verwante, culturele domeinen zoals erfgoed, media, literatuur, geschiedenis of filosofie.

De opmars van het brede begrip cultuureducatie loopt samen met het groeiende besef dat het moeilijker wordt om artistiek werk te onderscheiden van niet-artistieke uitingen (Parsons, 2004). Elke mogelijke definiëring en typering van kunst staat vandaag, meer dan ooit, op de helling. Alleen al op het vlak van beeldeducatie bijvoorbeeld is het een heikele onderneming om te verantwoorden waarom een graffiti-tag of een provocerende cartoon wel of niet het etiket 'kunst' verdient.

Ook didactisch gezien valt veel te zeggen voor de bredere kijk van cultuureducatie. Veel vaardigheden die met kunsteducatie worden aangeleerd zijn ook in niet-artistieke context te verwerven. Creativiteit is bijvoorbeeld zeker geen alleenrecht van de kunsten. Het benadrukken van de banden tussen de kunsten en andere maatschappelijke domeinen toont leerlingen ook hoe verschillende domeinen samenhangen en op elkaar inspelen, ook in de 'echte wereld' waarop onderwijs leerlingen voorbereidt (Eisner, 2002). Een meer geïntegreerde kijk op cultuur resulteert dan ook in een meer 'geïntegreerde leerling' (Nikitina, 2002). Bovendien verhoogt het maken van de 'horizontale connectie' tussen inhouden, vakken en leerdomeinen de effectiviteit van het leerproces (Schneider & Stern, 2010).

Niet iedereen is echter even gelukkig met de tendens om de kunsten te laten opgaan in een meer omvattend concept. Er zijn vragen over hoe ver de definities van cultuur en cultuureducatie precies strekken en hoe functioneel die dan zijn. Hayes (2010) ziet de verbanden tussen de verschillende culturele domeinen wel, maar wijst er tegelijk op dat een verband tussen bijvoorbeeld muziek en aardrijkskunde altijd minder natuurlijk zal blijven dan bijvoorbeeld tussen muziek en beeldende kunsten. Het verbinden van verschillende vakgebieden kan met andere woorden artificieel aanvoelen, juist omdat kennis en inzicht toch ook nog vaak domeinspecifiek zijn. Anderen wijzen op het risico dat moeilijkere inhouden 'weg-geïntegreerd' zullen worden (De Bruyckere, 2010) of enkel zullen worden gebruikt als amusante illustratie of zijstapje voor niet-culturele inhouden (Brewer, 2010).

Probleemstelling: de culturele connectie in de Vlaamse lerarenopleiding

De discussie over de implicaties van een geïntegreerde aanpak van cultuur in het onderwijs mag dan nog lopende zijn, de term cultuureducatie krijgt in onderzoek, beleid én praktijk steeds meer voet aan de grond. Ook worden de voordelen van een curriculumbrede aanpak van cultuur vanuit de theorie steeds meer benadrukt (Brewer, 2010). Dat maakt het echter nog geen realiteit in de onderwijspraktijk. Zo toont het evaluatieonderzoek van Bamford (2007) in Vlaanderen een versnipperd landschap, waarin culturele inhouden weliswaar vaak kwalitatief zijn, maar veelal toch beperkt blijven tot één of enkele disciplines, vakken of leraren. Ook in de geïntegreerde Vlaamse lerarenopleidingen - de lerarenopleidingen voor studenten zonder eerdere vakinhoudelijke vooropleiding - loopt de verbinding tussen culturele issues en andere leerdomeinen moeizaam (Alaerts, Hinnekint, Stijnen, & Vanesser, 2012).

Het probleem stelt zich daarbij anders in de lerarenopleiding voor het primair onderwijs dan bij die voor het secundair onderwijs. De lerarenopleiding voor het primair onderwijs maakt voldoende ruimte voor het creëren en ervaren van cultuur, maar de verdiepende content en de context ontbreken veelal. Binnen de opleiding voor het secundair onderwijs ligt de nadruk veel sterker op het inhoudelijke, maar is dan weer weinig aandacht voor creatieve werkvormen en kunst. Ook zijn de culturele doelstellingen in beide types van lerarenopleidingen veelal weinig ambitieus, wat resulteert in een beperkt leerrendement (cf. onder andere Harland et al., 2000). Niet zelden beperkt het reflecteren over cultuuruitingen (zoals jeugdliteratuur) zich tot het niveau dat Parsons (1987) in zijn model van esthetische ontwikkeling het 'favoritisme' noemt: het al dan niet aangenaam vinden van de cultuuruiting op basis van eigen directe associaties en herinneringen.

Dit alles maakt dat cultuureducatie aan de Vlaamse lerarenopleiding niet verweven zit in verschillende opleidingsonderdelen. Het blijft vaak een zaak van enkele vakken en docenten. In dit artikel analyseren we of en hoe culturele inhouden in de lerarenopleidingen kunnen worden ingepast, niet enkel in wat klassiek gezien de culturele vakken zijn. Tegelijk gaan we na of professionele gemeenschappen een goed instrument zijn om met lerarenopleiders te werken aan die integratie.

Professionele leergemeenschappen: sleutel tot onderwijsvernieuwing?

Verscheidene auteurs (zoals Pieters & de Vries, 2005; Verbiest, 2012) wijzen erop dat professionele kennis- of leergemeenschappen (PLG) een van de meest effectieve werkinstrumenten zijn om te werken aan onderwijsvernieuwing. Het fenomeen van de leergemeenschappen vond zijn oorsprong in het

bedrijfsleven. In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw experimenteerden vooral Amerikaanse bedrijven met nieuwe samenwerkingsstructuren van professionals om grondige en duurzame veranderingsprocessen op gang te brengen (Hord, 2004). Het voorbije decennium werd de techniek van de PLG's ook toegepast bij leerkrachten. Onderwijsexperimenten met verschillende varianten van PLG's resulteerden in ruime kennis over succesfactoren.

Een eensluidende definitie geven van een PLG blijft moeilijk, zo niet onmogelijk (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Afhankelijk van de precieze context, doelstellingen en werking kunnen omschrijvingen verschillen. Voor dit artikel is de definitie van Pieters en De Vries (2005, p. 21) het meest toepasselijk: 'een informeel dan wel formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die een belang of hartstocht delen (...) en vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen.'

Opzet van het onderzoek

In dit artikel rapporteren we over een praktijkgericht onderzoek binnen vier Vlaamse lerarenopleidingen. Het onderzoek, met de titel 'Samen cultureel content', was een samenwerking tussen het gelijknamige praktijkgerichte 'School of Education'-project en het Vlaamse 'Cultuur in de Spiegel'-onderzoek.¹ De content in de titel 'Samen cultureel content' verwijst zowel naar de ambitie om culturele inhoud te laten doorsijpelen in verschillende disciplines als naar de tevredenheid die de PLG-werking nastreeft.

Binnen het onderzoek werden op twee niveaus PLG's gevormd. Er was een 'centrale PLG' van vijf docenten en één universitair onderzoeker (VUB/HIVA-KULeuven). Doel van deze PLG was coördinatie van het onderzoek: de andere PLG's voor te bereiden, te begeleiden en te evalueren. De docenten in die PLG waren afkomstig uit de vier participerende lerarenopleidingen. Op een tweede niveau werd binnen elke lerarenopleiding één PLG opgezet. Deze 'decentrale PLG's' bestonden telkens uit vijf à zes lerarenopleiders of docenten. In het totaal waren er 34 docenten uit verschillende disciplines, waaronder wiskunde, religie, vreemde talen, geschiedenis, muziek, beeldende kunsten en onderwijskunde uit de drie onderwijsniveaus (kleuter, lager en secundair) vertegenwoordigd.

Alle PLG's kwamen in de loop van een half jaar vijf à zes keer samen. Het rendement voor cultuureducatie evalueerden de participerende lerarenopleiders in een afsluitend focusgesprek. Samen bespraken de docenten

1. Samen cultureel content (2013-2015) is een praktijkgericht onderzoek geïnitieerd door School of Education en uitgevoerd door een consortium van vier lerarenopleidingen: UC Leuven-Limburg (voorheen: KHLeuven), UC Leuven-Limburg (voorheen: Groep T), Vives en Odisee (voorheen: HUB-KAHO). Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen' (2012-2016) is een praktijk- en beleidsgericht onderzoek door de Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven in opdracht van CANON Cultuurcel, de cultuurcel van het Vlaams ministerie van Onderwijs.

in hoeverre ze zich (meer) bekwaam voelden om cultuur te integreren in hun eigen opleidingsonderdelen. Daarnaast vonden semigestructureerde interviews plaats met de 34 betrokkenen over hun verwachtingen en de realisatie daarvan en hun mening over de doeltreffendheid van de PLG als professionaliseringstechniek.

Werking en resultaten van de professionele leergemeenschappen

Elke PLG was opgezet volgens vijf criteria voor het goed functioneren van leergemeenschappen (Huffman & Hipp, 2003): (1) ondersteunende voorwaarden, (2) gedeelde waarden en visie, (3) gedeelde praktijk, (4) gedeeld leiderschap en (5) collaboratief leren.

Hieronder beschrijven we per criterium het theoretisch uitgangspunt, de opzet in ons onderzoek en een evaluatie van de resultaten.

Ondersteunende voorwaarden

Voor een PLG is een organisatorisch kader noodzakelijk (Huffman & Hipp, 2003). Daarom tekende de centrale PLG vooraf een vergelijkbaar traject voor de PLG's in de vier lerarenopleidingen uit.

- In de eerste twee sessies werkte de groep aan gedeelde visie en waarden. De deelnemers bediscussieerden theoretische inzichten en koppelden deze aan eigen ervaringen. Docenten wisselden eigen lessen, begeleidingstechnieken en culturele initiatieven uit.
- Vervolgens ontwikkelden de docenten lessen voor de eigen opleidingsonderdelen op basis van een theoretisch-didactisch ontwerp kader (zie hieronder). De lerarenopleiders uit de centrale PLG coachten.
- Tussentijds volgden de PLG-deelnemers een workshop. Sommige PLG's werkten meer muzisch, terwijl andere zich bekwaamden in filosoferen met kinderen of in Visible Thinking (cf. Ritchhart, Church, & Morrison, 2011).
- Tijdens de laatste twee sessies bespraken de docenten elkaars cultuurlessen. De PLG evalueerde de lesideeën en uitvoerde lessen en koppelde die praktijk aan het ontwerp kader, met het oog op het bijstellen van zowel de lessen als het ontwerp kader.

Belangrijk voor de werking van een PLG is dat de deelnemers voldoende tijd maken -of beter nog: krijgen - om zich te engageren. Ook mentale ruimte is cruciaal. De deelnemers moeten zich gewaardeerd voelen en het belang van hun eigen werk inzien. Een positieve houding is een *conditio sine qua non* (DuFour, 2004; Hord, 2004; Huffman & Hipp, 2003). Daarom hebben we ervoor gekozen om deelname aan de PLG's niet verplicht te maken. Wie deelnam, deed dat uit intrinsieke motivatie. Hoewel volgens de onderzoeksliteratuur PLG's vaak een samenwerking zijn tussen leidinggevend en hun ondergeschikten (Hord, 1997), had dit onderzoek geen top-down karakter (O'Keefe,

2012). Opleidingsverantwoordelijken werden op de hoogte gebracht, maar namen niet deel en hadden geen normerende rol. Deze keuze bleek succesvol. De PLG leidde tot diepgaande, betrokken en kritische gesprekken onder gelijkgestemden. De uitval was vrijwel nihil. Deze keuze voor vrijwilligheid zorgt er natuurlijk wel voor dat docenten zonder culturele interesses ondervertegenwoordigd waren.

De docenten evalueerden achteraf het structurele kader en de opzet van de PLG's positief. Hoewel de betrokkenen het ritme van de ongeveer maandelijke bijeenkomsten als vrij intensief ervoeren, omschreven ze de leergemeenschap als 'veilig', 'inspirerend', 'rustig', 'comfortabel' en 'positief stresserend'. Een grote meerderheid was vragende partij om de werking in de toekomst verder te zetten en voor andere thema's een vergelijkbare werking op te zetten. Een sterke communicatie met leidinggevend en een resultaatgerichte aanpak waarbij bijvoorbeeld een leerlijn cultuureducatie verbonden kan worden aan de stage, zou de betrokkenheid van het opleidingsbeleid nog kunnen versterken.

Gedeelde waarden en visie

Een tweede criterium voor het welslagen van een PLG is het ontwikkelen van gedeelde waarden en visie. De leden bepalen samen hun principes, doelen en aanpak. Belangrijk is dat dit op basis van gelijkheid gebeurt. Een eenzijdige overdracht van visie door het beleid of de (bege)leider staat haaks op de idee van een PLG (DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997). Dit impliceert een vraaggestuurde aanpak: de professionals nemen noden waar en proberen hiervoor zelf oplossingen te zoeken.

Dit praktijkonderzoek wijkt hier enigszins af van de theorie. Omwille van de beperkte tijd en omdat de integratie van cultuureducatie een theoretisch-didactische onderbouwing behoeft, ontwierp de centrale PLG een ontwerp-kader voor de PLG's in de opleidingen. De docenten bediscussieerden het ontwerp-kader, koppelden het aan eigen ervaringen, gingen ermee aan de slag en evalueerden het, maar ontwikkelden niet volledig onafhankelijk een eigen visie. We vatten de belangrijkste elementen van het theoretisch-didactisch ontwerp-kader hieronder samen.

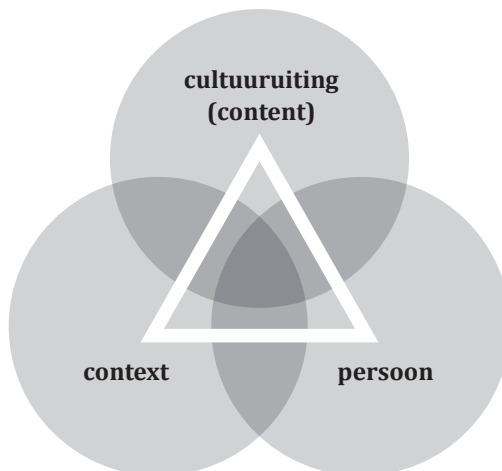
Er zijn weinig theorieën die specifiek ingaan op hoe de horizontale connectie tussen cultuur en andere disciplines gemaakt kan worden. De cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel' (Van Heusden, 2010, 2011) geeft hiertoe wel aanzetten. Van Heusden stoelt zijn definitie van cultuur en cultuuronderwijs op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie en cognitiewetenschappen (onder andere Donald, 1991, 2006). Vertrekpunt is de vaststelling dat cultuur niet zozeer een verzameling van objecten en artefacten is, maar een proces van betekenisgeving door mensen. Dit typisch cognitieve en intentionele proces gebeurt volgens de theorie met vier culturele vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur krijgt daarnaast

tastbaar vorm in vier culturele media of cultuurdragers: lichaam, voorwerpen, taal en grafische media. De essentie van onderwijs in cultuur is echter niet zozeer het trainen van deze culturele vaardigheden of het leren hanteren van cultuurdragers, maar inzicht ontwikkelen in de manier waarop mensen betekenis geven aan hun steeds veranderende omgeving. Reflectie op of over cultuur staat centraal. Leerlingen zetten dus culturele vaardigheden en media in om zich bewust te worden van hun eigen proces van betekenisgeving, hun eigen cultuur en die van anderen. Het ontwikkelen van individueel en collectief cultureel bewustzijn is dus de essentie van cultuureducatie.

De theorie gaat dus voorbij aan de klassieke indeling van kunstdisciplines. Het brede cultuurbegrip vormt ook een sterk argument voor de integratie van cultuur in verschillende vakcontexten. Daarom gebruikten we deze theorie als basis. De PLG's hebben getracht de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie te vertalen in een ontwerp kader. Dit kader brengt een aantal criteria samen voor docenten die in hun eigen discipline aan de slag willen met cultuureducatie. De criteria werden gevalideerd in een participatief en iteratief proces. Telkens verifieerde de groep welke didactische elementen de docenten essentieel vonden en hoe die elementen in elkaar grepen bij het ontwerpen van een les. Vanzelfsprekend vat zo'n ontwerp kader niet alle mogelijke didactische aspecten van een lesvoorbereiding en lesuitvoering.

Een belangrijk uitgangspunt voor het theoretisch-didactische ontwerp kader was het concept contextuele cultuureducatie. Dit is een educatieve benadering waarbij cultuur niet zozeer 'aangeleerd' moet worden, maar gezien wordt als een interactie tussen de persoon, cultuuruiting(en) en de culturele, maatschappelijke en historische context van die uiting(en). Deze benadering gaat terug tot bij het werk van Dewey (Freedman, 2001), en veronderstelt een uitgesproken leerlinggerichte en activerende didactiek (zie figuur 1).

Figuur 1. Contextuele cultuureducatie



Theoretisch-didactisch ontwerpkader

Doelen bepalen

Het doel van cultuureducatie is studenten van lerarenopleidingen stimuleren om betekenis te geven aan cultuur en uitingen van cultuur en daarop te reflecteren. Dit vereist een didactiek die het denken over cultuur uitdaagt. Die kan waargemaakt worden door het referentiekader van studenten te confronteren met een nieuwe cultuuruiting in een bepaalde context. Dit vergt natuurlijk een open en betrokken houding bij de studenten. Daarom zal de docent drie soorten doelen bepalen:

- Culturele doelen: hoe maken we studenten bewust van hun eigen cultuur? Hoe kunnen we hun culturele kijk verruimen? (bijvoorbeeld door het werk van hedendaagse illustratoren te bekijken en af te zetten tegen de eigen voorkeuren).
- Contextuele doelen: wat willen we inhoudelijk aankaarten? (bijvoorbeeld tonen hoe je vanuit verschillende perspectieven illustraties anders kan waarderen).
- Attitudedoelen: hoe werken we aan een open, respectvolle en onderzoekende houding? (bijvoorbeeld door te leren afwijkende meningen een kans te geven).

Concept bedenken

Voor iedere les of project moeten docenten didactische keuzes maken:

- Welk onderwerp leent zich voor betekenisgeving en reflectie? (bijvoorbeeld illustraties)
- Welke culturele vaardigheid willen we vooral stimuleren? (bijvoorbeeld verbeelden)
- Met welke cultuurdrager willen we vooral werken (bijvoorbeeld taal)?

Lesontwerp maken

Voor het effectieve lesontwerp halen we inspiratie uit het backward design-model van Wiggins en McTighe (2008). De ontwerper bepaalt volgens dat model eerst het resultaat, waarna hij de weg terug aflegt tot de huidige situatie om tot de middelen en instrumenten te komen die hij nodig heeft om dat resultaat te bereiken. Dit proces bevat drie stappen:

- Welke creatie- of eindopdracht leggen we vast waarin we kunnen zien dat de studenten het doel bereikt hebben? (bijvoorbeeld beantwoorden van examenvragen of het maken van een essay)
- Welke input hebben de studenten nodig om die creatie- of eindopdracht te realiseren? (bijvoorbeeld kunsthistorische informatie)
- Hoe kunnen we die input structureren tot een stapsgewijze opbouw? (bijvoorbeeld chronologisch)

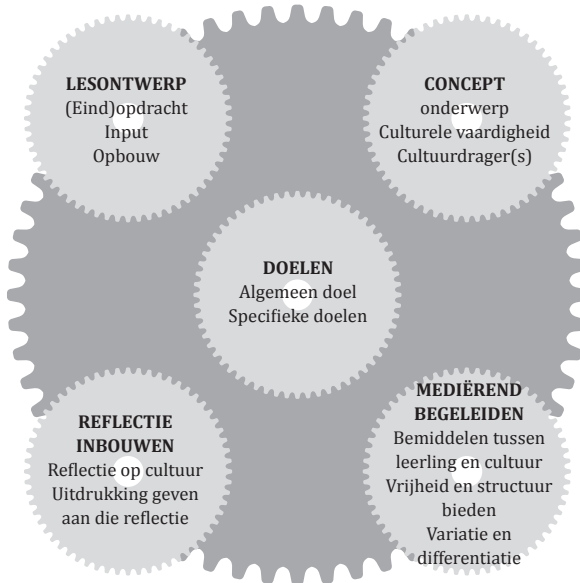
Reflectie inbouwen

Als een cultuureducatieve les het vergroten van het cultureel bewustzijn van de student tot doel heeft, is het vanzelfsprekend dat de reflectie op cultuur centraal staat in het lesontwerp. Studenten moeten ertoe komen verbanden te leggen tussen de cultuuruiting of content, de context ervan en hun persoonlijk referentiekader.

Mediërend begeleiden

Tot slot wordt nagegaan hoe het leerproces kan worden ondersteund. Hoe kunnen we een kwaliteitsvolle interactie tussen de studenten tot stand brengen en welke sturing is dan nodig?

Figuur 2. Theoretisch-didactisch kader samengevat



De relevantie van bovenvermeld ontwerp kader en de hanteerbaarheid binnen de onderwijspraktijk werd aan het eind van het traject bevestigd in de interviews. We gingen er immers van uit dat de groepsdynamiek in de PLG's niet garandeert dat het ontwerp kader relevant en hanteerbaar is voor elke docent afzonderlijk. Uit de interviews bleek dat nagenoeg alle docenten het kader op z'n minst als inspirerend ervoeren en dat het hen een houvast bood om cultuureducatieve lessen te ontwikkelen. Alleen al het inzicht dat cultuureducatie momenteel weinig verankerd is hun eigen vakken, vonden velen waardevol. Onder meer de cognitieve invalshoek van de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie, de duidelijke doelstellingen en doelgerichte aanpak van het ontwerp kader en het belang van werken aan verschillende culturele vaardigheden en cultuurdragers werden aangehaald als nieuwe inzichten. Een minderheid van de deelnemers vond de theorievorming niet noodzakelijk om cultuureducatie te integreren in de lessen en werkt liever op een intuïtieve manier aan cultuur. Enkele citaten van de geïnterviewden ter illustratie:

'Het kader geeft een heel andere invalshoek. ... De opbouw van mijn les is nu veranderd. Het kader verplicht je voor een terugblik te zorgen, voor een sterk reflectiemoment' (docent beeld en kunstgeschiedenis, Odisee)

'Het kader geeft wel doelgerichtheid. ... We doen allemaal aan cultuureducatie. We doen het zonder te beseffen. Dit kader maakt duidelijk wat je doet. ... Het maakt vooral ook duidelijk wat je niet doet. Door de PLG

heb ik besloten om niet meer te vertrekken van de cultuurdrager taal, maar beeld, met als resultaat dat ik studenten eerst laat nadenken over clichés van een land en hen dan op zoek laat gaan naar een minder voor de hand liggend beeld, een schilderij, ... We hadden het kader wel nog consequenter moeten volgen. We hadden samen een project moeten uitwerken. Nu blijft het bij versnipperde lesactiviteiten.' (docent Frans, Odisee)

'Nu, ik had niet zoveel behoefte aan dit kader. Ik denk eerder praktisch en heb minder behoefte aan dergelijke theorieën. Anderzijds is het in een groep als die van ons wel belangrijk dat je allemaal over eenzelfde kader beschikt. Het helpt ons elkaar te verstaan.' (docent Frans, Odisee)

Niet alle componenten uit het ontwerp kader brachten de docenten even vlot in praktijk. De vraag naar concrete praktijkvoorbeelden was daarom groot. Uit de lesontwerpen bleek ook dat docenten de elementen 'reflectie inbouwen' en 'mediërend begeleiden' gemakkelijk over het hoofd zien. Cultuurreflectie werd soms ingebouwd door bijvoorbeeld open vragen en discussies of door studenten hardop te laten denken, maar in het geheel van de lessen bleven de aanzetten tot reflectie beperkt.

Gedeelde praktijk

Een gedeelde praktijk is een derde voorwaarde voor het welslagen van een PLG. Om deelnemers gemotiveerd samen te laten werken, moeten ze een gemeenschappelijke interesse, vergelijkbare opdracht, complementaire taak of gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben. Ze moeten het gevoel hebben samen aan iets te werken. In dit praktijkonderzoek stimuleerden we dit door het ontwerpen van eigen lessen en de vorming van docententandems (telkens twee docenten met diverse achtergronden). De lesontwerpen werden kritisch besproken in de PLG's (DuFour, 2004). Hieronder geven we een voorbeeld van een ontwerp van een cultuurgeïntegreerde les vakdidactiek aardrijkskunde.

Beelden in aardrijkskunde

Docent: Hannelore Verstappen (in samenwerking met Leen Alaerts),
UC Leuven-Limburg (voorheen: KHLeuven, BASO)

Het is voor een leraar aardrijkskunde niet vanzelfsprekend om het didactisch potentieel van beelden aan te spreken. Hoewel een docent vaak heel wat foto's, prenten en schilderijen gebruikt, gaan leerlingen zelden actief aan de slag met beeldmateriaal. Ook de context wordt vaak te weinig gehuid. Deze sessie heeft als doel een creatieve (verbeeldende) en kritisch-analytische omgang met beelden te stimuleren.

Doelen

Concept

De sessie is opgebouwd rond tien artistieke foto's van bekende fotografen zoals Richard Moose, Steve McCurry, Carl de Keyser en Frederik Buyckx. In de instapfase maken de studenten kennis met twee beeldmethodieken: classificeren en beeldenbingo. Tijdens de eerste werkvorm ordenen de studenten de foto's volgens een zelfgekozen ordeningsprincipe. Tijdens de beeldenbingo krijgt iedere student een bingokaart met acht van de volgende thema's: plattelandsvlucht, sloppenwijk, megastad, getto, informele sector, central business district, straatkinderen, new town, segregatie, smeltkroes, industriegebied en woongebied. De tien foto's worden geprojecteerd. Als studenten een foto zien die ze associëren met één van hun acht thema's, bedekken ze het thema. Wanneer de acht thema's bedekt zijn, roepen ze 'bingo!'. Zo geven ze zelf betekenis en samenhang aan de foto's en de begrippen.

Lesontwerp

Na deze instap licht de docent de creatieopdracht toe. De studenten moeten één sprekend beeld (foto, schilderij, graffiti, affiche, luchtfoto) van een megastad naar keuze selecteren en de belangrijkste kenmerken van de stad bespreken aan de hand van dat beeld. Vervolgens verkennen de studenten de mogelijkheden van het beeld door drie methodieken toe te passen: één die het beeld (waarneming) zelf analyseert, één die de context aan bod laat komen en één die ruimte laat voor de betekenisgeving door de leerling. Artistieke foto's laten meer dan het klassieke illustratiemateriaal in een les aardrijkskunde open beeldmethodieken toe. De artistieke beelden hebben wel meer context nodig, maar ze roepen ook meer vragen op en vormen zo op zich vaak een uitnodiging om te reflecteren.

Tijdens de sessie krijgen de studenten input over deze drie stappen. Om tot een goede beeldselectie te komen verwijst de docent naar verschillende beeldbanken en werken de studenten met keuzebepalende criteria: esthetiek, representativiteit, informatieve waarde, actualiteit, identificatie en duidelijkheid.

Vervolgens passen studenten enkele beeldmethodieken toe om de foto's te analyseren. Naast de gebruikelijke aardrijkskundige vragen - wat? waar? waarom? - leren de studenten in en uit te zoomen. Ze bedekken delen van de foto's om andere delen nauwkeurig waar te nemen en ze bespreken evoluties, meningen en gevoelens. Ze situeren de foto's ook in hun context via informatiefiches of via verhalen van de docent.

Reflectie

Tot slot leren de studenten verschillende interpretaties te koppelen aan de foto's. In deze stap associëren de studenten beelden met gevoelens, symbolen, personages enzovoort. Om inleving te stimuleren passen de studenten opnieuw een aantal methodieken toe:

- Ze geven tekstballonnetjes aan de personages op de foto's: wat zouden ze zeggen?
- Ze plaatsen zichzelf op de foto's: waar zou jij jezelf graag of minder graag plaatsen? Ze kunnen ook voorwerpen toevoegen aan foto's.
- Ze associëren geuren en geluiden bij de foto's.

- Ze associëren gedichten, teksten, muziek en symbolen bij de foto's.
- Ze kijken met verschillende brillen naar een foto: wat zou je opvallen als je oud, rijk, arm, kunstenaar, architect enzovoort was?
- Ze bedenken een krantenkop bij een foto.

Daarnaast spelen de studenten beeldenscrabble en leren ze illustreren. Bij beeldenscrabble krijgen de studenten elk een stapeltje beelden. Om beurt leggen de spelers een beeld op tafel. Dat beeld moet een band hebben met het vorige beeld en de speler moet die uitleggen. Als er geen overtuigend antwoord komt, moet de speler een beurt overslaan. Ook krijgen studenten een begrip en moeten ze drie beelden kiezen die dit begrip voorstellen.

Deze sessie werkt aan cultuureducatie, omdat het studenten bewust maakt van de artistieke waarde en mogelijkheden van beelden. De studenten ervaren ook hoe hun interpretatie van foto's kan verschillen van die van anderen. Iedere persoon legt andere accenten, ziet andere dingen en maakt andere verbanden. Tegelijk worden ook typisch aardrijkskundige doelen nagestreefd (aardrijkskundige begrippen leren begrijpen, stadskenmerken kunnen benoemen, enz.).

Voor dit lesontwerp werd gebruik gemaakt van Taylor (2005), Kan & Schee (2004), Feretti (2009), Halocha (2000) en Uhlenwinkel (2007).

Taylor, L. (2005). *Re-presenting Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

Vankan, L., & Van der Schee, J. (2004). *Leren denken met aardrijkskunde*. Nijmegen: Stichting omgeving en Educatie.

<http://www.geography.org.uk> (a different view, 21 photograph activities in geography)

Feretti, J. (2009). Effective use of visual resources in the classroom. *Teaching Geography*, 108-110.

Halocha, J. (2008). Geography in the Frame: using photographs. *Teaching Geography*, 19-21.

Uhlenwinkel, A. (2007). Leerlingen in het beeld plaatsen. *Praxis Geographie*, 28-31.

Uit de interviews bleek dat het maken van dergelijke lesontwerpen voor de deelnemers een meerwaarde had. Juist die vertaalslag naar de praktijk maakte het PLG-overleg concreet en tastbaar en het ontwerpkader en de achterliggende theorie ook meer vatbaar voor de deelnemers. Opvallend genoeg vielen ook de interdisciplinaire docententandems erg in de smaak. Het uitbreken uit het eigen vakgebied werd niet getypeerd als drempel. Bovendien stimuleert de resultaatsverplichting die ontstaat in een tandem het engagement. Collega's die samenwerkten aan een lesontwerp, willen in de toekomst meer samenwerken, vooral omwille van de aanvullende expertise. Ook vonden de meeste deelnemers het terugkoppelen van de lesontwerpen in de PLG's leerzaam.

'Het eigen experiment en het samen ontwerpen vond ik het sterkste stuk in het traject. Zelf iets opzetten, iets doen, actie. Dan wordt het concreet... Zo wordt het kader duidelijk. De toelichting bij aanvang bleef niet hangen bij mij. Cultuur in de Spiegel omvat te veel verschillende ideeën en aspecten. (...) Pas op het einde valt de puzzel in elkaar. Dan blijkt hoe alle voorbeelden toch binnen het kader passen.' (docent aardrijkskunde, UC Leuven-Limburg)

De keerzijde van dit verhaal is dat nogal wat participerende docenten zeiden dat ze het theoretisch-didactisch ontwerp kader niet zonder ondersteuning hadden kunnen vertalen naar de praktijk. Om het ontwerp kader te integreren in de eigen vakcontext zijn meer oefenkansen, ontwerp sessies en praktijkvoorbeelden noodzakelijk. Een intens(er) begeleidingstraject om cultuur-educatie in de breedte van de opleiding te integreren lijkt dus een must.

Collaboratief leren

Het doel van een PLG is samen iets te leren en deze nieuwe kennis samen toe te passen. De deelnemers wisselen niet enkel ideeën uit, maar bevragen ook elkaars praktijk. Hierin onderscheiden PLG's zich van andere werkgroepen die eerder de bedoeling hebben te inspireren en complementair te plannen.

In zijn boek *The Wisdom of Crowds* argumenteert Suriowiecki (2004) dat collaboratief leren niet vanzelf efficiënt is. Elke intense samenwerking kan ook negatieve effecten hebben, zoals versnippering van verantwoordelijkheid, sociaal 'gelanterfanter', meelifters, praatbarakken en de-individualisering (Katz, Earl, & Jaafar, 2009). Om dat te vermijden is een belangrijke premisse dat in een PLG een diversiteit aan onafhankelijke meningen kan bestaan en dat andere meningen als een verrijking worden erkend. Het nastreven van een consensus, zoals het aanmaken van één didactisch ontwerp kader, mag niet inhouden dat deelnemers zich minder onafhankelijk opstellen. Uit afwijkende meningen kan natuurlijk wel veel discussie voortvloeien en die discussie mag niet eindeloos worden. Katz (2013) gebruikt voor de wederzijdse kritische houding onder PLG-deelnemers het begrip *intentional disruption* ofwel doelgerichte verstoring. Vanzelfsprekend vereist dat wederzijds vertrouwen en persoonlijke veiligheid.

In het praktijkonderzoek pasten we diverse methodieken toe om die *intentional disruption* toe te laten en zelfs te stimuleren. Via de techniek van 'de denkhoeden' van De Bono (1999) konden de docenten elkaars werk en het ontwerp kader vanuit verschillende perspectieven bevragen. De perspectiefwissel, waarbij mensen zich in een andere situatie, actor of context verplaatsen, was ook een veelgebruikte methodiek. De denkroutine de *Chalk talk* van de *Visible Thinking*-aanpak gebruikten we als brainstormtechniek. De docenten schreven daarbij in stilte hun ideeën neer op grote flappen en daarna reageerden ze met verschillende kleuren op elkaars schrijfsels. De samenkomsten werden verder ook nog verrijkt door beeldrijke citaten,

ludieke ontwerp opdrachten, voortdurende concretisering, korte presentaties en (soms te veel) theorie.

Deze vorm van collaboratief leren vonden de docenten erg werkzaam voor hun eigen professionalisering. Ze vonden dat de PLG 'de collegialiteit bevorderde', 'het samenwerkend leren stimuleerde' en 'ruimte gaf aan verschillende meningen en karakters':

'De sessies waren altijd te kort. Dat toont aan dat we elkaar veel te zeggen hadden.' (onderwijskundige, UC Leuven-Limburg)

'Informeel leren werkt voor mij goed. Ik vond het een meerwaarde dat we 's avonds en bij mensen thuis werkten en niet op school. Dit maakte de sfeer lossier. Zo werd het iets waar ik voor gekozen heb. Het was iets dat ik voor mezelf deed, geen verplichting. De sfeer was goed.' (docent aardrijkskunde, UC Leuven-Limburg)

'Maar het is net goed voor je professionele ontwikkeling dat je tegengesproken wordt. Tegenspraak leidt vaak tot dieper inzicht... We moeten eigenlijk allemaal meer linken leggen naar andere vakken. Studenten appreciëren dat zelf ook enorm.' (docent wiskunde, Odisee)

Ondersteunend en gedeeld leiderschap

Een PLG mag dan een zelfsturende groep zijn; zonder een zekere vorm van begeleiding kan de groep stuurloos worden. De begeleider in een PLG heeft echter geen hiërarchische, maar een coachende functie. Zijn taak bestaat erin mogelijkheden te creëren (Fullan, 2002). De leider heeft dus geen formele rol, maar vervult verschillende functies of diensten voor de PLG-leden. Hij luistert en speelt in op vragen van de groep. Zijn taak is dus ook afhankelijk van de groep en de persoonlijkheden van de deelnemers. Een PLG veronderstelt daarmee een hoog niveau van leiderschap, wat volgens veel literatuur een mogelijke valkuil is (Huffman & Hipp, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2011).

Wanneer, zoals in ons onderzoek, collega-docenten een PLG begeleiden, werkt dat een zekere informele sfeer in de hand. Juist die begeleiding door vertrouwde gezichten scheidt snel vertrouwen. De begeleiders stelden de PLG's samen, planden de samenkomsten, bereidden de sessies voor en zorgden voor verslaglegging. Ze zorgden ook voor individuele coaching. Soms was dit niet meer dan samen brainstormen in functie van de lesontwerpen, in andere gevallen ontwikkelden de begeleiders mee materialen. In een beperkt aantal gevallen begeleidden de begeleiders ook de lessen.

Nagenoeg alle docenten toonden zich achteraf dankbaar voor de ondersteuning en coaching, vooral zij die daar intensief gebruik van hadden gemaakt. De meerderheid van de deelnemers bestempelde vooral de ruimte om fouten te maken, het ontbreken van hiërarchie en het enthousiasme van de begeleiders als stimulerend. Een derde van de geïnterviewde

docenten noemde de eigen verantwoordelijkheid in een PLG een meerwaarde. Daartegenover ervoer ook ongeveer een derde het feit dat ze zelf niet eindverantwoordelijk waren als geruststellend. Belangrijk is dus in een PLG voldoende verantwoordelijkheid te geven, maar er ook voor te zorgen dat er voldoende gedeelde verantwoordelijkheid is (van voorbereiding tot rapportering).

‘Eigenlijk zou je zo tegenwoordig moeten werken. Je zorgt ervoor dat er voortdurend contact is via sociale media, je beantwoordt vragen van mensen snel, zodat die ook weer verder kunnen. Ik houd ervan om zelf iets uit te werken en dan weer samen te komen. Ik houd van die combinatie van samenwerken en afstand houden.’ (docent Frans, Odisee)

‘Voor mij is een goede leider iemand die inhoudelijk veel weet, op de hoogte is en kan inspireren. Het mag niet enkel een organisator of een manager zijn. Een leider moet het geheel in gang zetten. Soms werk overnemen. Concrete taken geven en vertrouwen geven.’ (docent opvoedkunde, UC Leuven-Limburg)

Conclusie

Het onderzoeksproject illustreert hoe een breed begrip van cultuur(educatie) werkbaar kan zijn binnen de lerarenopleiding. Het werken aan cultureel bewustzijn en het doelgericht integreren van creatieve opdrachten, ook in opleidingsonderdelen waar dat niet vanzelfsprekend lijkt, blijkt geen *mission impossible*. Eigenlijk kanten weinig docenten zich tegen het idee dat hun vakgebied een culturele invalshoek kent, zo stelden we vast. Het werken aan een curriculumbrede integratie van cultuur geeft hen ook een motief om samen te werken over de verschillende culturele domeinen en disciplines heen. En juist die samenwerking maakt dan weer duidelijk dat docenten vaak vergelijkbare problemen ervaren. Zo zijn veel opleiders zoekende hoe ze in hun lessen kunnen reflecteren op cultuur. Ook vragen velen onder hen zich af hoe ze de verbeeldingskracht van studenten kunnen ontwikkelen. Het delen van deze problemen werkt niet alleen geruststellend, het maakt ook dat samen kan gezocht worden naar oplossingen.

Uit ons participatief onderzoek leiden we af dat een professionele leergemeenschap (PLG) een succesvolle techniek kan zijn voor het verweven van cultuureducatie in verschillende opleidingsonderdelen. Natuurlijk vragen PLG's wel wat. Lerarenopleiders moeten in eerste instantie onder de juiste ondersteunende voorwaarden kunnen werken. Hoewel een professionele leergemeenschap als een zelfsturende organisatievorm kan worden gezien, blijkt een duidelijke planning en structuur een meerwaarde. Een sleutelement daarin is - bijna vanzelfsprekend - tijd. PLG's zijn immers

zowat synoniem voor een veeleisend en tijdsintensief proces. Enkel wanneer de begeleider én de deelnemers voldoende tijd en mentale ruimte hebben, kunnen ze tot diepgaand cultureel leren komen. Het hoeft geen betoog dat opleidingsverantwoordelijken of directies hierin een rol van formaat te spelen hebben. Zo kan het inbedden van de deelname aan een PLG in de (les) opdracht van docenten zeker tot meer duurzame resultaten leiden (Dufour, 2004).

Daarnaast dienen docenten een breed gedragen visie te ontwikkelen op cultuur en cultuureducatie. Dit onderzoek vertrok vanuit de recente cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel', die een duidelijke argumentatie en motivatie biedt om een curriculumbrede integratie van cultuureducatie aan te bieden. Ze toont namelijk aan hoe cultuur verband houdt met verschillende cognitieve vaardigheden die kunnen ingezet worden om op cultuur te reflecteren en zo te werken aan het cultureel bewustzijn van de studenten. Het samen zoeken naar een didactische vertaling van deze theorie bleek een lonende activiteit voor de docenten in de PLG's en resulteerde uiteindelijk in een gezamenlijk theoretisch-didactisch ontwerp kader. Dit document is geen strikt stappenplan dat succesvolle cultuurintegratie garandeert, maar het helpt wel verhinderen dat een docent zich telkens opnieuw de vraag moet stellen: hoe moet ik cultuur in mijn lessen krijgen? We stelden vast dat het kader naast een theoretische meerwaarde ook inspiratie bood voor effectieve lesontwikkeling. Werken aan en met een theoriegebaseerd ontwerp kader daagt dus de onderwijspraktijk uit. Het is precies de ervaring in de praktijk die de meerwaarde van een theorie doet zien, zo zou je kunnen stellen.

Een PLG is geen vrijblijvend onderonsje. Een zekere resultaatsverplichting (in de vorm van lesontwerpen waartoe de deelnemers werden verplicht) garandeerde het engagement van de betrokken docenten. Het terugkoppelen van de cultuurgeïntegreerde lessen in de PLG's vonden de meeste lerarenopleiders zeer leerzaam. Hierbij moeten we echter tegelijk opmerken dat sommige deelnemers stelden dat een intens(er) begeleidingstraject noodzakelijk is om cultuureducatie duurzaam te integreren in de eigen vakcontext. Leergemeenschappen die vijf à zes keer samen komen, volstaan daarvoor niet. Nogal wat deelnemende docenten vonden het dan ook na het onderzoek nog steeds geen evidentie om zelfstandig met het ontwerp kader aan de slag te gaan.

Tot slot benadrukken we het belang van leren van, aan en met elkaar, één van de kernkwaliteiten van een PLG. Het feit dat collega's vanuit een open houding samen op zoek gaan naar een sterkere geïntegreerde cultuureducatie zorgt voor een veilig leerklimaat waarin weinig psychologische drempels het leren belemmeren. Tegelijk waren de homogeen samengestelde leergemeenschappen van lerarenopleiders in ons onderzoek zeker ook kritische groepen waarin docenten elkaar wisten uit te dagen. De interdisciplinaire samenstelling van de PLG's zorgde ervoor dat collega's met aanvullende

expertise leerden van elkaar en leidde zo bij veel docenten ook tot het expliciet besef dat samenwerking over de grenzen van het eigen vakgebied erg verrijkend kan zijn.

Zullen de docenten die samenwerkten in onze PLG's voortaan meer en betere cultuurgeïntegreerde lessen aanbieden aan hun leraren-in-opleiding? Staat cultuureducatie nu meer op de agenda in de betrokken lerarenopleidingen? Is de 'horizontale connectie' tussen cultuur en andere vakdomeinen hiermee een feit? Uit dit onderzoek blijkt dat het in ieder geval kan, maar zeker is dat natuurlijk niet. Omdat de werking van de PLG's – zoals vooraf voorzien – in tijd beperkt was, kan de impact ervan bovendien uitdoven. Wat wel zeker is, is dat door de PLG's geïntegreerde cultuureducatie en het werken aan het cultureel bewustzijn van studenten een topic van debat en uitwisseling is geworden. Tastbare resultaten hiervan zijn de breed gedragen didactische lijnen in het ontwerp kader en veel good practices in de vorm van lesontwerpen. Daarmee heeft het werken in de PLG's de docenten duidelijk gemaakt dat cultuur in vrijwel alle lessen geïntegreerd kan worden, alsook hoe dat kunnen gebeuren. We hopen dat dit (niet tastbare) resultaat lang mag doorwerken. Of zoals één van de deelnemers het voor zichzelf samenvatte:

'Dit soort professionalisering werkt op langere termijn. Na een nascholing zit je alleen thuis en valt het stil omdat je geen tijd hebt. Hier bogen we ons samen over een probleem en kregen we ondersteuning om te vernieuwen.' (docent opvoedkunde, UC Leuven-Limburg)

Lode Vermeersch is licentiaat in de agogische wetenschappen en aanvullende culturele studies. Hij werkt sinds 2007 als onderzoeksexpert aan het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA) van de Universiteit van Leuven. Ook is hij halftijds verbonden aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. Centraal in zijn onderzoekswerk staan de thema's levenslang en levensbreed leren, kunst- en cultuureducatie, geletterdheid, cultuurbeleid, sociaal-cultureel werk.

Leen Alaerts is licentiaat in de moderne geschiedenis. Van 2001 tot 2004 was ze onderzoeker bij KADOC (Katholiek Documentatie Centrum). Sinds 2003 is ze lector aan de KH Leuven, departement lerarenopleiding secundair onderwijs, waar ze deelnam aan enkele onderzoeksprojecten rond cultuur- en erfgoededucatie, met onder meer de publicaties Cultuur3 (School of Education) en Aqueduct (Comenius) als resultaat. Naast historische opleidingsonderdelen begeleidt ze afstudeeronderzoeken en vakoverschrijdende projecten.

Lysbeth Jans is licentiaat Engelse en Nederlandse taal- en letterkunde en aanvullende culturele studies. Sinds 2007 is ze lector Engels en Nederlands in de lerarenopleiding secundair onderwijs, Odisee (Brussel). Voorheen was ze lector Engels in verschillende scholen, waaronder Can Tho University, Vietnam. Haar expertise richt zich op literatuuronderwijs, vreemde-taaldidactiek, interculturaliteit in het onderwijs en cultuureducatie.

Katrien Goossens is licentiaat Engelse en Nederlandse taal- en letterkunde. Zij werkt sinds 2002 aan de KH Leuven waar ze naast lector Nederlands, muzische vorming en cultuureducatie ook verschillende onderzoeksopdrachten opneemt. Ze is tevens coördinator van de KH Leuven Bachelor na Bachelor Advanced Business Management, optie Cultuurmanagement.

Koen Crul is sinds 2005 dramadocent aan het studiegebied onderwijs van VIVES, campus Brugge. Hij werkte voorheen bij figurentheatergroep Ultima Thule en als stafmedewerker onderwijs bij Koning Kevin. Hij begeleidt studenten en ondersteunt leerkrachten muzische vorming (kunstzinnige oriëntatie). Hij ontwikkelde diverse didactische publicaties zoals Zeppelin, didactiek voor muzische vorming (Pelckmans, 2013).

Wim Lauwers was pedagoog aan UC Leuven-Limburg en is nu lector voor enkele pedagogische opleidingsonderdelen en betrokken in verschillende onderzoeksprojecten. Hij studeerde in 2009 af als leerkracht wiskunde, fysica en geschiedenis en behaalde daarna een master in de educatieve studies.

Literatuur

- Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J., & Vanesser, J. (2012). *Cultuur*³. Leuven: School of Education.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*.
- Brewer, T. M. (2010). Integrated Curriculum: What Benefit? *Arts Education Policy Review*, 103(4), 31-36.
- De Bono, E. (1999). *Six Thinking Hats*. New York: Little Brown Company.
- De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M. (2006). Arts and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind. Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6- 11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Freedman, K. (2001). How do we understand art? Aesthetics and the problem of meaning in the curriculum. In P. Duncum, & T. Bracey (Eds.), *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch: Canterbury University Press.
- Fullan, M. (2002). *The change leader. Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(4), 381-387.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/ Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/ SLO.
- Heusden, B. van (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Holden, J. (2008). *Culture and Learning. Towards a New Agenda*. Londen: Demos.
- Hord, S. (1997). *Professional learning Community: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). *Learning Together. Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education.

Katz, S. (2013). *Intentional Interruption. Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. Thousand Oaks: Corwin.

Katz, S., Earl, N. M., & Jaafar, S. B. (2009). *Building and Connecting Learning Communities. The Power of Networks for School Improvement*. California: Corwin Press Inc.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Understanding Teacher Leadership. In E. B. Hilty (Ed.), *Teacher Leadership. The New Foundations of Teacher Education* (pp. 3-21). New York: Peter Lang Publishing.

NACCCE. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.

Nikitina, S. (2002). *Three Strategies for Interdisciplinary Teaching: Contextualizing, Conceptualizing, and Problem-Solving*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

O'Keefe, J. (2012). In praise of isolation. Who says PLCs are a better way? *Phi Delta Kappan*, 98(7), 56-58.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art*. New York: Cambridge University Press.

Parsons, M. J. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner, & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). New Jersey: Erlbaum and Associates.

Pieters, J. M., & Vries, B. de (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey Bass.

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

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. New York: Random House.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership*, 65(8), 36-41.

Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie

Eelco van Es

Van cultuureducators (kunstvak-, erfgoed- en media-docenten) wordt steeds meer gevraagd om over cultuuronderwijs na te denken vanuit de onderwijspraktijk en minder vanuit de cultuursector. Met dit essay scheidt Eelco van Es een kader om dit te eenvoudiger te maken. Met de theorie van Cultuur in de Spiegel beschouwt hij de dynamiek van (cultuur-) onderwijs en betreft hij die op actuele kwesties als de bepaling van kwaliteit en het vraaggericht werken.

Van 2009 tot 2014 is het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel uitgevoerd.¹ Het uitgangspunt was een theoretisch kader, afgeleid uit de cognitiewetenschappen. Dit kader biedt betrokkenen bij cultuuronderwijs een theoretische basis voor hun werk (Van Heusden, 2010). Gebleken is echter, dat het aanbieden van theorie 'in de klas' of 'in het veld' tot verwarring kan leiden. De CiS-theorie is niet alleen ingezet om inzicht te verwerven in de eigen cultuuronderwijspraktijk, maar ook om deze te sturen of vorm te geven. Maar iets vormgeven is niet eigen aan het gebruik van theorie. Met theorie probeer je juist een bepaald aspect van de werkelijkheid te doorgronden door afstand te nemen en het onaangeroerd te analyseren. Bij het opstellen van een theorie laat je je leiden door de noodzakelijke dynamiek van de werkelijkheid, in plaats van deze naar de hand te zetten (Van Heusden & Van Es, 2014). Precies deze dynamiek van cultuuronderwijs probeert de CiS-theorie in kaart te brengen.

Hoe de praktijk precies van deze inzichten kan profiteren is nog onvoldoende duidelijk geworden. Dit is ook lastig, al bestaan er inmiddels wel verschillende initiatieven om theorie en praktijk te verbinden.²

In dit essay onderneem ik op mijn eigen manier een poging om theorie en praktijk te verbinden, namelijk met een theoretische beschouwing. Om te bepalen hoe theorie zich verhoudt tot andere activiteiten in het veld hebben we een overzicht nodig van dit veld. In mijn beschouwing gaat het, net als in Cultuur in de Spiegel, om het bieden van een bepaald inzicht, maar nu in de samenhang en werking van een cultuureducatief netwerk. Als we dit netwerk (onzelf dus) consequent een spiegel voorhouden, zullen we meer grip krijgen op de onderlinge verhoudingen en efficiënter kunnen samenwerken. Ik ga niet betogen hoe we de cultuureducatieve praktijk moeten vormgeven of wie waar moet gaan zitten om tot een zinnig gebruik van theorie te komen. Ook hier geldt dat vormgeving niet het terrein van de analyse is. Wel zal ik met het cognitieve CiS-model uittekenen op welke manieren mensen in principe met (cultuur)onderwijs kunnen omgaan en hoe deze verschillende manieren zich tot elkaar verhouden. Cognitie vat ik hierbij op zoals binnen Cultuur in de Spiegel: als het ons beschikbare gedrag om vat te krijgen op het leven, beginnend bij de emoties en lichamelijke zelfbeheersing, reikend tot abstracte collectieve bezigheden als kunst, religie en onderwijs.

In het onderstaande zal ik eerst de cognitieve vaardigheden, zoals beschreven in Van Heusden (2010) in mijn eigen woorden kort samenvatten. Met dit model teken ik vervolgens uit op welke manieren het

1. Dit project was een samenwerking tussen Rijksuniversiteit Groningen, leerstoel Cultuur en Cognitie onder leiding van Barend van Heusden, en het SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. Het Leerplankader *Cultuur in de Spiegel in de Praktijk*, product van het SLO, is maart 2014 gepubliceerd. De onderzoeken binnen Cultuur in de Spiegel worden binnenkort afgerond.
2. Denk bijvoorbeeld aan de *CiS-adviseurs*, die naar manieren zoeken om de theorie in de praktijk te brengen.

cultuureducatieve veld omgaat (of om kan gaan) met cultuuronderwijs. Daarna zal ik twee actuele kwesties nader bekijken, te weten het bepalen van kwaliteit en het 'vraaggericht werken'.

Geheugen en omgeving

Mensen zijn sensomotorische wezens, die voortdurend op zoek zijn naar een balans in het eigen lichaam en tussen het lichaam en diens fysieke en sociale omgeving. Dit doen we door het geheugen te laten accommoderen met onze omgeving, door de wereld te registreren ('senso-'), of door het geheugen assimilerend aan die omgeving op te leggen, door in de wereld te handelen ('-motorisch').³

We onderscheiden de concreet en abstract sensorische (waarneming en analyse) en de concreet en abstract motorische (verbeelding en conceptualisering) 'geheugenhandelingen'. Waarneming, een terugtrekkende beweging, berust op het herkennen van veranderende patronen in het eigen geheugen. Door waar te nemen registreren we indirect hoe onze directe omgeving verandert. Verbeelding berust op het zich voorstellen van mogelijke standen van zaken in de directe fysieke en sociale omgeving en het handelen om deze mogelijkheden vorm te geven en werkelijk te maken. In tegenstelling tot de waarneming behelst verbeelding juist een beweging 'naar de wereld toe'; de wereld wordt naar de hand gezet (gemanipuleerd). De te verbeelden mogelijke standen van zaken bevinden zich zowel in de fysieke omgeving – de verbeeldende handeling betreft dan de fysieke manipulatie van een deel van de leefomgeving, eventueel met media – als in de sociale omgeving – de verbeeldende handeling betreft dan het zich voorstellen van andermans toestand ('inlevingsvermogen') en het handelen om deze toestand te manipuleren. In het vervolg van dit betoog komt vooral deze sociale variant aan de orde.

Conceptualisering en analyse zijn abstracte vormen van cognitie. Het belangrijkste verschil tussen beide is de manier waarop mensen de abstractie realiseren. Bij conceptualisering ordenen mensen de waarneming, hoofdzakelijk door het gebruik van taal. Conceptualiseren is het maken en in stand houden van categorieën of begrippen: door begrippen in te zetten kan de mens de ervaring opdelen en van een afstand naar zijn hand zetten. Begrippen zijn de groepsnamen van opgedeelde brokken ervaring. Het

3. Dit onderscheid is vooral bekend geworden door het werk van Jean Piaget en diens beschrijving van het zich ontwikkelende kind in een veranderende omgeving. Het kind heeft grofweg twee mogelijkheden om om te gaan met nieuwe ervaringen: het verandert de *schemata* van het geheugen om nieuwe ervaringen te kunnen plaatsen (accommodatie) of het laat deze schemata relatief onveranderd en gebruikt bestaande patronen om nieuwe ervaringen in onder te brengen (assimilatie). Een evenwichtige combinatie van deze processen biedt een realistisch, en dus gezond, evenwicht tussen kind en omgeving. Eenzelfde onderscheid, nu in brede zin betrokken op mensen of groepen mensen, komt terug in het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel.

gebruik van begrippen is, op zijn beurt, volledig afhankelijk van de dynamiek van de groep die zich van deze begrippen bedient. De betekenis van een begrip wordt in samenspraak bepaald, waarbij verschillende gebruikers in verschillende mate 'inspraak' hebben in dit proces, al naar gelang de machtsverhoudingen.

In de analyse is het basismedium niet de taal, maar het model en de grafische weergave. De analyse richt zich niet op het ordenen van de werkelijkheid in abstracties, maar op het onderkennen van onderliggende wetmatigheden. Inzicht in deze wetmatigheden biedt de mogelijkheid om waargenomen verschijnselen te verklaren en, in sommige gevallen, ook te voorspellen. In de praktijk lopen conceptualisering en analyse ogenschijnlijk door elkaar. Onze gesproken taal is waarschijnlijk veranderd onder invloed van het schrift (neem alleen al een analytische, taalkundige praktijk als het ontleden van zinnen). Aan de andere kant maken analytici onvermijdelijk gebruik van begrippen, al was het maar om in gesprekken hun modellen te kunnen duiden.

De samenhang van (cultuur)onderwijs

Bovenstaande strategieën zijn de manieren waarop wij ons handhaven. Door waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse zorgen wij dat ons geheugen niet al te veel uit de pas loopt met de wereld die ons omringt. Zo blijven we op de been. Deze vaardigheden spelen in alles wat wij doen op een of andere wijze een rol.

Een soortgelijk palet van vaardigheden bepaalt ook de kracht en flexibiliteit van een groep mensen in een netwerk, bijvoorbeeld het cultuureducatieve veld. Cultuuronderwijs is meer dan de concrete onderwijspraktijk. Ook buiten de klas, bijvoorbeeld in beleid of wetenschap, houden mensen zich met cultuuronderwijs bezig. Dit doen ze vaak met verschillende cognitieve strategieën en daarom ontstaat er nogal eens verwarring over ieders doel en werkwijze. Het onderstaande cognitieve model van de organisatie van cultuuronderwijs (zie figuur 1) kan dienen om deze verschillen inzichtelijk te maken. Bij elke cognitieve vaardigheid hoort een bepaalde houding die leidt tot een specifieke rol en een bepaald resultaat. Elke vaardigheid heeft iets eigens (en waarschijnlijk onmisbaars) te bieden aan het netwerk als geheel.

Figuur 1. Cognitief model van de organisatie van cultuuronderwijs

Cognitieve vaardigheid	Houding	Concrete rol	Biedt
Waarneming (concreet sensorisch)	Afwachtend, observerend	Herkennen van (afwijkingen van) patronen in de klas	1: Beeld van de leerling/klas
Verbeelding (concreet motorisch)	Actie ondernemen. Iets doen of maken. Zich inleven in een ander	Zich inleven in de dynamiek in de klas en in het individuele kind. Iets doen of maken (= in totaal, een les)	2: Ingrep in het bovenstaande (in (de ontwikkeling van) de leerling/klas)
Conceptualisering (abstract motorisch)	Actie ondernemen. In discussie gaan. In overleg de koers uitzetten. Bepalen wat belangrijk is	Het formuleren van visies / belangen over (cultuur)onderwijs	3: Ingrep in bovenstaande twee zaken (dit bepaalt de organisatie van cultuuronderwijs en stelt eisen aan de les- en onderwijspraktijk)
Analyse (abstract sensorisch)	Afwachtend. Proberen 'achter' de dingen te kijken en een bepaalde samenhang te ontwaren	Denken over en twijfelen aan de eigen vooronderstellingen. De vraag stellen naar het wezen van cultuuronderwijs (Wat is cultuur? Wat is onderwijs?)	4: (Abstract) Beeld van bovenstaande drie zaken, te weten de leerling/leerontwikkeling, de lespraktijk en de beleids- en visievorming

Elk cognitief segment in dit model levert een eigen houding, rol en resultaat. De accommoderende vaardigheden (waarneming en analyse) vereisen in de eerste plaats een afwachtende, registrerende houding. Bij waarneming gaat het om het herkennen van veranderingen bij de leerling en de klas, of eigenlijk in de 'klassensituatie' als geheel. Bij analyse staat de waarneming in dienst van het denken en de twijfel. Hier is het uitgangspunt om vast te stellen wat noodzakelijk waar is, los van de eigen belangen en vooronderstellingen. Analyse is per definitie een beangstigende bezigheid, omdat men hierin moet streven naar een aanvankelijke staat van desoriëntatie, loskomend van de eigen overtuigingen. Analyse stelt beslissingen uit, om zo volledig mogelijke informatie te verkrijgen.

De assimilerende, motorische vaardigheden - verbeelding en conceptualisering - kenmerken zich juist door een assertieve houding, waarbij men probeert de wil op te leggen aan de wereld en de ander. Bij verbeelding gebeurt dit door zich in de ander, de leerling in dit geval, te verplaatsen en de mogelijkheden voor sturing van zijn ontwikkeling te bepalen. Verandering wordt in dit geval bewerkstelligd met het eigen lichaam of een artefact (gereedschap) als extensie van het lichaam. Verbeelding is bij uitstek de vaardigheid

die een docent moet bezitten. Een docent peilt constant de situatie in de klas en de verhouding tussen zichzelf en de leerlingen (waarneming). Op basis van deze peiling, het modelleren van de situatie als geheel en de mogelijke situaties die hij voor zich ziet, handelt hij. Dit is een doorlopend proces; de som van deze handelingen is de kunst van het onderwijzen.

Bij conceptualisering grijpen we ook in de wereld, maar dan door afstand te nemen en de wereld in samenspraak met andere taalgebruikers te benoemen. Conceptualiseren is bij uitstek een collectieve bezigheid, waarin mensen bepalen wat ze gezamenlijk *willen* met cultuuronderwijs. In en rond het onderwijs treffen we deze taalpraktijk op allerlei plaatsen aan: tussen leerlingen onderling, tussen docent en leerling, in ontwikkeling en beleid, en ook in de wetenschap. Het vaardig gebruiken van de taal, een onmisbare handeling in een cognitief netwerk, lijkt echter de hoofdtaak te zijn van beleidsmakers. Daar waar de taal dominant is, en niet het, waarnemen, verbeelden of analyseren, is visievorming de voornaamste bezigheid.⁴

Het hangt van keuzes af in welke vaardigheid we de meeste energie willen steken. Om deze keuze realistisch en niet willekeurig te maken, is zelfreflectie een vereiste. Willen we het gehele netwerk afstemmen op het onderwijs zelf? Dan vormen de concrete cognitieve vaardigheden waarschijnlijk de leidraad en dient de abstracte benadering van het onderwijs zich daarnaar te voegen. Willen we juist gaan werken vanuit de analyse (het uitgangspunt van Cultuur in de Spiegel)? Dan is het denkbaar dat systematisch, wetenschappelijk verkregen kennis het uitgangspunt van (cultuur)onderwijs gaat vormen. Willen we de conceptualisering centraal stellen? Dan worden politieke richtlijnen, visies en belangen van mensen eerder leidend voor onderzoek en onderwijspraktijk.

Wat centraal moet staan, geeft het bovenstaande model niet weer, maar het biedt wel de grond om een antwoord, welk dan ook, te beredeneren en niet enkel van willekeur of opportunisme af te laten hangen. Wel kunnen we stellen dat voor een dergelijk netwerk hetzelfde geldt als voor een opgroeiend kind: een evenwichtige verdeling van accommoderende en assimilerende vaardigheden leidt waarschijnlijk tot de meest stabiele, gezonde situatie. Als individuen maken wij onvermijdelijk gebruik van alle cognitieve vaardigheden. Het lijkt me echter onmogelijk dat een enkel persoon een dergelijke evenwichtige combinatie kan bewerkstelligen en alle rollen afdoende kan vervullen. Daarvoor lopen de werkwijzen en vereiste houdingen van de verschillende cognitieve vaardigheden te veel uiteen. Daarom ontstaat de noodzaak tot organisatie; dit stelt mensen in staat om zich te specialiseren in een of enkele van de vaardigheden, om zo samen met anderen, die zich ook specialiseren, een evenwichtig cognitief systeem (netwerk) te bestieren.

Een dergelijke organisatie moet om adequaat te functioneren doen aan zelfreflectie (metacognitie). Deze reflectie kan ook weer sensomotorisch plaatsvinden: door de organisatie als geheel te herkennen (waarneming),

4. Voor een verdere uitleg van dit principe, zie Van Heusden en Van Es (2014).

deze te vormen (verbeelding), over haar te debatteren (conceptualisering) of door haar te modelleren (analyse). Mijn betoog is een voorbeeld van het laatste. Een model van een organisatie biedt een theoretisch beeld dat naast de praktijk gelegd kan worden om deze te overdenken.

Vraaggestuurd werken en kwaliteit

Met ons cultuuronderwijsmodel wordt het mogelijk om een aantal veelbesproken kwesties nader te beschouwen, niet om er definitief uitsluitsel over te geven, maar om de complexiteit zichtbaar te maken waarin ze zich voordoen. Het mag duidelijk zijn dat kernbegrippen als kwaliteit en vraaggericht werken binnen het huidige cultuuronderwijs voor de verschillende cognitieve contexten iets heel anders kunnen betekenen. Een bijkomend punt is dat het gebruik van begrippen, noodzakelijk bij het bepalen van ‘de vraag’ of ‘kwaliteit’, niet in alle cognitieve contexten noodzakelijk is.

De abstracte benadering van cultuuronderwijs zal de taal als instrument gebruiken om de praktijk te sturen en te bestuderen. Hier staat het gebruik van begrippen centraal. De betrokkenen zullen er gemakkelijk mee uit de voeten kunnen en een gedegen discussie over kwaliteit kunnen voeren die naadloos past in de rest van hun werkzaamheden. Dit geldt niet noodzakelijk voor de mensen die zich specialiseren in concrete vaardigheden als waarnemen en verbeelden. Hier gaat het eerder om het herkennen, overzien, beheersen en manipuleren van een bepaalde praktijk, dus vaardigheden waarbij de abstractie en dus ook het gebruik van begrippen, secundair zijn. Als we deze mensen vragen om een discussie over kwaliteit te voeren of de vraag te bepalen voor culturele aanbieders, dan vragen we ze ook om uit hun vak te stappen en aan tafel plaats te nemen, waar de mensen met meer afstand van de onderwijspraktijk een thuiswedstrijd spelen.

Vraaggestuurd werken

Steeds vaker klinkt de roep om ‘vraaggestuurd’ te werken.⁵ Scholen moeten hun ‘vraag’ formuleren, waarop anderen, zoals culturele aanbieders, moeten inspelen. Hoe zou ons eenvoudige model de mogelijkheden en beperkingen van dit streven in kaart kunnen brengen? Om te beginnen moeten we bepalen welke cognitieve vaardigheden in de scholen een rol spelen en hoe deze de vraag van de school vormen. Zoals hierboven betoogd is de functie van een leraar in de eerste plaats om een les te *maken*. Hij moet in zijn klas binnen de eisen die school en samenleving aan de les stellen, de klus zien te klaren. Het leraarschap is primair een verbeeldende, concreet handelende

5. Deze roep klinkt onder meer in de publicatie *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012), waarin zij adviseren om de culturele infrastructuur in dienst te stellen van de school. In het provinciale beleid ligt ook de nadruk op vraaggestuurd werken. Dit streven uit zich ook in lokale uitwerkingen van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit.

activiteit. De leraar ziet de mogelijkheden van zijn leerlingen en de klas als geheel en zet zichzelf als middel in om deze mogelijkheden te realiseren. Abstracte vaardigheden spelen ook een rol. De docent kan afstand nemen van zichzelf en de klas om de richting van de les te bepalen en (eventueel) te beargumenteren, maar zijn kernactiviteit is de verbeelding. Een docent die een klas niet 'aankan', deze niet beheerst, kan niet functioneren. Hoe zullen docenten, gespecialiseerd in het verbeelden, dan tot een hulpvraag voor culturele aanbieders komen? Als we van docenten verlangen dat ze een vraag formuleren, vragen we hen om afstand te nemen van dat ambacht om erover in gesprek te gaan, terwijl de feitelijke behoefte waarschijnlijk in de concrete hectiek van een les besloten ligt. Bij het bepalen van de vraag vanuit de school lijkt het dan ook eerder voor de hand te liggen om niet in het gesprek, maar in *de lespraktijk* naar aansluiting te zoeken. Concreet betekent dit dat wie maar aansluiting wil zoeken bij het onderwijs zelf, in de onderwijspraktijk zal moeten duiken, bijvoorbeeld door deze te observeren of door zich te verbeelden wat er voor nodig is om een les tot een goed einde te brengen.

Zelfreflectie is noodzakelijk, willen we elkaar niet aan de oppervlakte ontmoeten, maar tot de kern komen. Eenheid in het cultuureducatieve veld zal in de eerste plaats tot stand komen door het op verschillende wijzen (concreet en abstract) modelleren van dit netwerk als geheel. Zelfinzicht (metacognitie) is de basis van al ons cognitief functioneren en dat lijkt hier niet anders. Zelfinzicht bij vraaggericht werken kan als volgt vorm krijgen. Allereerst gaat het erom 'om de vraag heen' te kijken. Wie stelt de vragen en vanuit welke context? Is er behoefte aan kennis? Zoekt men bevestiging voor het eigen handelen? Elke cognitieve context brengt een eigen kernvraag met zich mee. De waarnemer zal vragen: 'Waar zijn we naar op zoek? Waar moet ik kijken?'. De verbeelders zal vragen: 'Wat moet ik doen? Wat zijn de mogelijkheden?'. De conceptualist zal vragen: 'Hoe kan ik mijn belangen zo goed mogelijk uitdragen? Hoe krijg ik anderen aan mijn kant?'. De analist zal vragen: 'Wat zijn we eigenlijk aan het doen? Hoe kunnen we dit verklaren?'. Alle overige vragen zijn varianten op deze kernvragen. Bij vraaggestuurd werken is het belangrijk om te bepalen waar de gestelde vraag toe dient: welke cognitieve context is dominant? Daarnaast is het ook belangrijk om te bepalen vanuit welke context een vraag wordt 'gehoord' en opgevat. Alvorens een antwoord te formuleren moeten de gesprekspartners eerst bepalen of ze de betrokken cognitieve contexten wederzijds begrijpen. Deze gedeelde zelfreflectie is noodzakelijk om tot vruchtbare communicatie te komen. Vindt deze zelfreflectie niet plaats, dan zullen gesprekspartners, bijvoorbeeld scholen en instellingen of overheden en kennisinstellingen, in negen van de tien gevallen langs elkaar heen praten.

In veel gevallen zullen individuen zich op meer dan één cognitieve manier met cultuuronderwijs bezighouden. Het heeft dus weinig zin om het cultuureducatieve veld met ons model te classificeren; er is niemand die maar één soort vragen stelt. Per gesprek zou men dus moeten vaststellen waar de

vragen precies uit voortkomen, wat de vraagsteller met zijn vragen beoogt, en in hoeverre deze onderliggende belangen overeenkomen met de belangen van diegenen die de vragen gaan beantwoorden.

Kwaliteit

Het bepalen van de kwaliteit van cultuuronderwijs sluit hier nauw bij aan. Wat is kwaliteit en hoe meten we die? Kwaliteit is een begrip, een kwalificatie. Ze ontstaat als mensen een waardeoordeel aan aspecten van de werkelijkheid toekennen: 'Dit vinden we de moeite waard.' Kwaliteit is dus geen eigenschap van de wereld zelf: die is wat zij is.⁶ Dit maakt het bij voorbaat al moeilijk om de kwaliteit van iets objectief vast te stellen. Er valt aan de wereld zelf immers geen oordeel af te lezen. Als we een kwaliteitsmeting willen doen, zullen we naar de gemeenschap moeten kijken die de kwaliteit van iets bepaalt. Indien er dergelijke gemeenschappen bestaan, en dit lijkt het geval, doen ze er goed aan in acht te nemen dat er binnen het cultuureducatieve veld structureel verschillende handelingen plaatsvinden, die we elk op basis van verschillende criteria geslaagd of minder geslaagd kunnen noemen. Hieronder geef ik enkele criteria die bij een kwaliteitsinterpretatie een rol zouden kunnen spelen.

Een waarneming kunnen we geslaagd noemen wanneer deze een actuele stand van zaken benadert. Het gaat hier dus niet zozeer om de manier van waarnemen, maar om het uiteindelijke resultaat, dat realistisch dient te zijn. Een verbeeldende handeling, zoals het geven van onderwijs of het verlenen van zorg, kunnen we geslaagd noemen wanneer een bepaalde sturing lijkt te leiden tot een beoogde mogelijkheid. De conceptualisering is geslaagd te noemen wanneer het gebruik van taal voldoende tot uiting komt. In de praktijk betekent dit dat alle mogelijke standpunten en belangen op een of andere wijze aan bod moeten komen en dat men bij het nemen van beslissingen de machtsverhoudingen en argumenten zorgvuldig tegen elkaar afweegt. De analyse ten slotte is geslaagd te noemen als deze beantwoordt aan de noodzakelijke dynamiek van de werkelijkheid. Dit kan op verschillende manieren tot uiting komen. Modellen die de werkelijkheid beschrijven moeten toetsbaar zijn en een eenvoudige, systematische beschrijving van de werkelijkheid toelaten. Daarnaast dient men gereede twijfel aan de dag te leggen waar het gaat om groepsvorming rond de eigen belangen.

Kwaliteitsoordelen worden bepaald door de cognitieve context waarbinnen zij gevormd worden. Die context bepaalt hoe iemand kijkt en het geziene vervolgens waardeert. Om de bepaling van kwaliteit zuiver te houden, zal in een bijlage bij het oordeel altijd een reflectie gegeven moeten worden op de totstandkoming van het oordeel. Vanuit welk perspectief worden de kwaliteitscriteria vastgelegd?

6. Voor een gedegen uitwerking van dit principe, zie Zernitz (2014).

Conclusie

Bovenstaande is bedoeld als een hulpmiddel om achter de organisatie van cultuuronderwijs te kijken en actuele kwesties nader te beschouwen. Zie het niet als een voorschrift om uw organisatie vorm te geven. Een cognitief kader is bij uitstek geschikt om ons gezamenlijk functioneren te beschouwen. Als elk kader of model reduceert het de werkelijkheid tot enkele wetmatigheden en doet het de praktijk zoals die werkelijk is onvermijdelijk geweld aan. Dit betekent dat de analyse, de modellering van de werkelijkheid, nooit het laatste woord kan hebben. Mits juist onderkend zal ze op haar eigen wijze een rol kunnen spelen in de noodzakelijke zelfreflectie om cultuuronderwijs adequaat en evenwichtig te organiseren. Daarnaast kan de analyse dienen in het kritisch benaderen van visies en belangen. Zowel het onderwijs als de cultuursector worden gedomineerd door mensen die iets willen. Het belang van onderwijs en cultuur wordt zelden op het spel gezet, terwijl een belang toch niets anders is dan een belang van iemand. Is cultuuronderwijs belangrijk? Nee, natuurlijk. Maar er zijn veel mensen die een belang nemen in deze complexe praktijk. Laat de analyse, belichaamd in wetenschap en filosofie, dan bestaan om hier weer wat voorzichtige vraagtekens bij te zetten. In een wereld van passie is enige nuchterheid nooit weg.

Eelco van Es is postdoc Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij geeft onder meer college binnen de Leergang Cultuuronderwijs, een samenwerkingsverband tussen de RUG en Erfgoedpartners Groningen.

Literatuur

Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van, & Es, E. van (2014). Tussen waarheid en waarde. Over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur+Educatie*, 14(39), 93-104.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Zernitz, Z. (2014). *Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe: Doelstellingen in beeld*. Assen/Groningen.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatieonderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*

Colofon

Cultuur+Educatie

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

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Folkert Haanstra en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Rixt Hulshof Pol, Edwin van Meerkerk, Melissa de Vreede en Theo Witte.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukkerij

Drukkerij Libertas, Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuur+educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

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

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

