

Cultuur+Educatie 48

Interculturele dialoog en diversiteit staan centraal in het themadeel van deze *Cultuur+Educatie*. De nadruk ligt hierbij op de mogelijkheden die de interculturele dialoog biedt om kunst- en cultuureducatie te verrijken. Het draait hierbij om ontmoetingen tussen ik en de ander en tussen eigen en vreemd. In het openingsartikel bepleit Kristin Westphal een dialoog met het vreemde aan te gaan zonder het in te lijven. Want het vreemde dwingt ons om telkens weer kritisch naar onszelf te kijken. Margo Slomp laat zien hoe deze gedachte in de praktijk uitwerkt met een bijdrage over interculturele ontmoeting in het hoger kunstonderwijs. Jaco van den Dool, Arienne Zwijnenburg en Benjamin Low doen hetzelfde, maar dan voor intercultureel leren binnen het hoger muziekonderwijs. Om jongeren met een niet-westerse achtergrond te laten deelnemen aan kunst zijn nieuwe wegen nodig. Dirk Monsma en Jeremy Krunic spreken in dit verband over een derde domein voor talentontwikkeling, tussen werk en opleiding in, en illustreren dit met een terugblik op de Rotterdamse jongerentheatergroep Young Stage. In het vrije deel van dit nummer beschrijft Teana Boston-Mammah onderzoek naar de toelatingsprocedure van de Willem de Kooning Academie. Ze concludeert dat deze nog te veel gericht is op blanke westerlingen. Het tweede artikel in het vrije deel gaat over muziekles in het basisonderwijs. Danielle Klootwijk onderzocht welke factoren bepalen of een leerkracht zich wel of niet competent voelt voor het geven van muziekonderwijs.



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

jaargang 17 | 2017 | nr. 48

jaargang 17 | 2017 | nr. 48

Interculturele dialoog en diversiteit

Cultuur+Educatie



Cultuur+Educatie

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

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
Thema: Interculturele dialoog en diversiteit
- 8 **Het vreemde in Bildung, theater en kunst**
Kristin Westphal
- 21 **Provocatie, politieke (in)correctheid en persoonlijk engagement. Interculturele ontmoeting in het hoger kunstonderwijs**
Margo Slomp
- 38 **Intercultureel leren: muziekeducatie en de gelijkwaardige ander**
Jaco van den Dool, Arienne Zwijnenburg en Benjamin Low
- 56 **'Ik kwam erachter dat ik echt voor het acteren wilde gaan' Alternatief domein voor talentontwikkeling**
Dirk Monsma en Jeremy Kronic
- Overige bijdragen**
- 70 **De toelatingskloof: een studie aan de Willem de Kooning Academie**
Teana Boston-Mammah
- 99 **Competentiegevoel van leerkrachten voor het geven van muziekles**
Danielle Klootwijk

Redactioneel

In het themadeel van deze *Cultuur+Educatie* besteden we via een viertal bijdragen aandacht aan het onderwerp diversiteit en interculturele dialoog. We concentreren ons daarbij niet, zoals vaak het geval is bij dit thema, op het bereiken van etnisch diverse groepen en op de uitdagingen die spelen bij pogingen om etnische minderheden in contact te brengen met Westerse kunstvormen. Veeleer willen we de aandacht leggen op de mogelijkheden die diversiteit biedt om cultuureducatie te verrijken. Waar kunst probeert denkkaders te verruimen, nieuwe horizonten te bieden en te verrassen, ligt het voor de hand dat de blik van de ander een belangrijke rol kan spelen om het eigen blikveld te verruimen. In dialoog met de ander treden, vraagt om een beweging: vanuit het eigene en bekende richting het vreemde en onbekende. Hoe krijgt deze dialoog vorm als het om het betekenisgeven aan kunst en kunstzinnige activiteiten gaat? En hoe vormt juist de artistieke context de interculturele dialoog? Middels de volgende bijdragen willen we aandacht besteden aan de kansen die diversiteit biedt om (kunst)educatieve doelstellingen te bereiken.

We beginnen met de vertaling van het artikel 'Fremdes in Bildung und Theater/Kunst' van Kristin Westphal, hoogleraar aan de universiteit Koblenz (Duitsland) die veel cultuurpedagogische publicaties op haar naam heeft staan. Westphal verbindt haar onderzoek in de theater- en performancekunst van kinderen met fenomenologische benaderingswijzen van Bernhard Waldenfels. Waldenfels stelt dat de omgang met het vreemde, de zogenaamde Fremderfahrung, een innerlijke beweging en verandering van de eigen identiteit teweegbrengt. Westphal stelt deze Fremderfahrung centraal voor esthetische of kunstzinnige Bildungsprocessen. Zij trekt de discussie daarmee breder dan multiculturaliteit; bij kunst gaat het om de dialoog met iets dat vreemd of anders is. De multiculturele dialoog is daarvan een voorbeeld, dat evenwel goed begrepen kan worden vanuit deze theoretische achtergrond. Het artikel van Westphal biedt daarmee een context voor de overige bijdragen, die meer betrekking hebben op concrete projecten waarin de interculturele dialoog als mogelijkheid voor verrijking van kunsteducatie en artistieke doeleinden wordt gezien.

In het tweede artikel staat de interculturele dialoog in een internationale studentengroep aan een kunstacademie centraal. Aan de hand van een concreet voorbeeld schetst Margo Slomp, docente en promovendus bij de Frank Mohr Masters/Academie Minerva, wat er gebeurt in de ontmoeting met de ander, wanneer opvattingen over en visies op kunst en culturele concepten botsen. Hoe pak je dat op als docent en welke rol spelen deze botsingen in het onderwijs?

Slomp verkent en verbindt een aantal begrippen uit haar theoretisch kader die van belang kunnen zijn voor het duiden van de interculturele ontmoeting in het kunstonderwijs: het vreemde en de ontmoeting met de ander zoals die geproblematiseerd worden door Bernhard Waldenfels - zie ook het inleidende artikel; de intersubjectieve ontmoeting beschreven als 'intermonde' door Maurice Merleau-Ponty, waarvan het potentieel voor het onderwijs onder meer is verkend door Simen Kooi; en ten slotte het begrip 'teachable moment', althans zoals dat wordt opgevat door W.J.T. Mitchell, als een moment waar de gebruikelijke 'pedagogiek tekort schiet en de te leren les onduidelijk is, wanneer iedereen iets te leren heeft.'

Doel van het (auto-)ethnografisch onderzoek is inzicht verkrijgen in de mate waarin culturele diversiteit een rol speelt in leergesprekken in het hoger kunstonderwijs en in hoeverre de deelnemers aan die gesprekken daarvan profiteren in de ontwikkeling van hun eigen werk.

Het volgende artikel, van Jaco van den Dool, Arienne Zwijnenburg en Benjamin Low, doet verslag van een experiment met intercultureel onderwijs bij de Codarts Hogeschool voor de Kunsten te Rotterdam. Vanuit de observatie dat pogingen om kunstonderwijs (in dit geval muziek) cultureel divers te maken vaak leiden tot het benadrukken van etnische of culturele verschillen, ondernemen zij een poging om intercultureel onderwijs zo in te richten dat het juist inzicht biedt in overeenkomsten en de mogelijkheid om van elkaar te leren. Vanuit het lectoraat Blended Learning zijn twee casestudies opgezet: één waarin twee studenten van de opleiding Docent Muziek van Codarts in contact worden gebracht met een muziekdocent uit Kathmandu, en één waarin jazzstudenten uit Rotterdam en Singapore feedback geven op de uitvoering van stukken die door beide groepen zijn ingestudeerd via de gedeelde online

leeromgeving Pitch2Peer. De looptijd van beide projecten (5 respectievelijk 8 weken) bleek voldoende om de aanvankelijke terughoudendheid in het geven van feedback aan de andere partij goeddeels weg te nemen, ondanks flinke waargenomen kwaliteitsverschillen tussen de groepen. Ook werden de relaties, afgaande op de veranderende aard van de feedback, meer gelijkwaardig, waar ze aanvankelijk meer de aard hadden van een docent-leerling relatie omdat zowel de Singaporese studenten als de docent uit Kathmandu zichzelf minder vaardig achtten dan hun Rotterdamse partners. Vooral bij het langer lopende project bleek er gaandeweg steeds meer sprake van openheid en wederkerigheid in de relatie tussen de groepen en de inhoud en toon van de feedback. Het online uitwisselen van filmpjes en die op een later moment van feedback voorzien, bleek een uitstekend hulpmiddel om op een veilige manier van elkaar te leren en interculturele communicatievaardigheden te ontwikkelen.

Dirk Monsma en Jeremy Kronic doen in hun artikel verslag van de ervaringen van deelnemers aan de Rotterdamse jongerentheatergroep Young Stage. Tussen 2000 en 2009 stelde de Rotterdamse SKVR elk jaar een theatergroep samen uit jonge talenten die gedurende een jaar een voorstelling maakten en daarmee optraden op scholen en aansluitend workshops verzorgden voor geïnteresseerde scholieren. Ook werden er open-podium avonden aan het project gekoppeld, georganiseerd door de Young Stage deelnemers, om jongeren de kans te geven zich aan een publiek te presenteren. Deze avonden trokken een groot en zeer gemengd publiek; het was duidelijk dat velen er niet voor terugdeinsden om de route waarbij men via oefening uiteindelijk op een podium belandt om te draaien: eerst optreden en dan kijken of we nog moeten oefenen.

De voorstellingen van Young Stage, combinaties van theater, zang en dans, waren steeds gebaseerd op de eigen levensverhalen van de acteurs. Geloofwaardigheid en herkenbaarheid voor de doelgroep werden zo gegarandeerd. Het succes was onverwacht groot: waar het project aanvankelijk enkel bedoeld was om scholieren te laten kennismaken met theater, bleken de opgetrommelde acteurs hun talent vaak naar een hoog niveau te tillen. Een meerderheid van de ex-deelnemers is nog steeds actief in de kunstwereld en sommigen zijn inmiddels landelijk beroemd, zoals Jandino Asporaat en Immanuelle Grives. Dat is opvallend, zeker omdat zo'n 80% van de deelnemers een niet-Westerse achtergrond heeft maar, eens ze de kans hebben gekregen, massaal toetreden tot het artiestenvak. Vaak zonder kunstvakonderwijs vinden zij hun weg naar de podia, waarmee Young Stage een mooi voorbeeld is van een initiatief dat erin slaagt om culturele drempels weg te nemen. De auteurs spreken over een 'derde domein', naast kunstbeoefening in de vrije tijd en het kunstvakonderwijs, dat vooral voor deze doelgroep kansen kan bieden die anders niet voor het grijpen liggen. Zo wordt het culturele veld diverser en de hoop van de deelnemers is dat culturele diversiteit in de wereld van theater en televisie daarmee ook normaler wordt, met minder stereotype casting op grond van etnische achtergrond als gevolg, hetgeen hier en daar al zichtbaar wordt.

Het eerste artikel van het vrije deel sluit enigszins aan bij het artikel van Monsma en Kronic. Teana Boston-Mammah, docent van de Willem de Kooning Academie, beschrijft hierin haar onderzoek naar de toelatingskloof op deze Rotterdamse kunstvakopleiding: de mix van studenten in haar leslokaal is heel anders van samenstelling dan de jongerenbevolking van Rotterdam.

Daarnaast bevat het vrije deel een artikel van Danielle Klootwijk over de competentiebeleving van basisschoolleerkrachten bij het geven van muziekles. Dit onderzoek levert een bijdrage aan het debat of voor muzieklessen op de basisschool generalisten of specialisten nodig zijn.

Gudrun Beckmann en Koen van Eijck
Redactieleden *Cultuur+Educatie*

Het vreemde in Bildung, theater en kunst¹

Kristin Westphal

Een centrale gedachte in de pedagogiek – en ook in het kunstonderwijs – is dat kinderen zich het vreemde eigen moeten maken. In deze inleiding betoogt Kristin Westphal dat Bildung en kunstonderwijs juist zouden moeten draaien om het vreemde en het verontrustende te behouden. Ze neemt daarbij het theater als voorbeeld.

1 Dit artikel is een vertaling van: Westphal, K. (2016). Fremdes in Bildung und Theater/Kunst. In P. Primavesi & Jan Deck (Hg.), *Stop Teaching!: Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (pp. 125-138). Bielefeld: Transcript.

Antons Sturmflut

*Also ich will eine Sturmflut darstellen.
Das hier ist ein kleines Dorf und das hier ist der Deich.
Wenn Selina an der Lasche hier zieht,
bricht der Deich und das Wasser spült da rein und haut die Häuser weg.
Dort füll ich vorher das Wasser rein. Und das war's dann auch schon.
Und was ist das hier? Das sind die Häuser vom Dorf und das hier ist ein Baum.*

Blitzeis

Blitzeis hätte ich auch gerne gemacht. Da hätte ich alles so ganz bunt gemacht und dann hätte ich alles mit weißem Puderzucker übergossen. Das hätte ich auch so gemacht: so dass es erst so regnet, und dann aufhört zu regnen und dann plötzlich alles gefriert so, indem weißer Puderzucker darüber gestreut wird.
(Citaten uit het werk *Katastrophen bauen* van Keller-Meyer/Müller, 2008)²

De afgelopen jaren zijn er allerlei nieuwe initiatieven ontplooid voor samenwerking tussen de kunstwereld en het onderwijs voor Bildung. Via interdisciplinaire projecten hebben deze initiatieven bijgedragen aan een productieve toenadering tussen professionele theater-, dans- en performancemakers enerzijds en kinderen en jongeren anderzijds (Westphal, 2011, 2012a, 2012b). Tegenover deze initiatieven staat een klein aantal kunstzinnige projecten – onder meer in België en Zwitserland – waarin men professioneel met kinderen *als* kinderen en *als* experts 'on stage' werkt. Een aantal van deze projecten gaat ook internationaal op tournee.³

Beide varianten bieden ruimte voor een mogelijke spelpraktijk bij instellingen voor kunstzinnige vorming waarbij men kinderen en jongeren niet alleen cognitief vertrouwd maakt met het onderscheiden van symbolen, tekens en culturele tradities, maar ook hun onderscheidingsvermogen zelf raakt. Bijvoorbeeld door het zelf spelen van theater of het gebruik van performances

2 *Antons stormvloed*

Ik wil dus een stormvloed uitbeelden. Dit hier, is een dorpje en dat is de dijk. Wanneer Selina aan die klep hier trekt, breekt de dijk en spoelt het water binnen en slaat de huizen weg. Hier doe ik het water er vooraf in. En dat was het dan. En wat is dit hier? Dat zijn de huizen van het dorp en hier staat een boom.

Ijzel

Ik zou ook graag ijzel maken. Dan zou ik heel veel kleur gebruiken en er vervolgens allemaal witte poedersuiker over strooien. Dat zou ik dan zo doen: eerst gaat het regenen en dan stopt de regen en bevriest alles ineens, doordat er witte poedersuiker overheen gestrooid wordt.

3 Vermeldenswaard is het door Dirk Pauwels van het Victoriatheater (in 2008 gefuseerd tot Campo arts centre) in Gent (België) ontwikkelde concept om theater met kinderen voor volwassenen te realiseren. Daartoe behoren de stukken van een trilogie van Josse De Pauw üBung (2001), gevolgd door Tim Etchells That Night follows Day (2007) en onlangs Gob Squad: Before your very eyes (2009).

als onderzoeksinstrument. Van deze esthetische en culturele modellen, die onder meer kinderen het toneel op halen of performatieve ruimte bieden voor kinderlijke ervaring, ziens- en articulatie wijzen, valt effect te verwachten op de reikwijdte van Bildung (vormingshorizon), het vormingsproces van de deelnemende kinderen en jongeren of de inrichting van de instellingen voor kunstzinnige vorming. Bovendien kunnen ze impulsen geven voor een nieuwe manier om kunst *met* kinderen in plaats van *voor* kinderen te realiseren. Daarmee tornen ze stevig aan bestaande pedagogische en kunstzinnige tradities, die nog gestoeld zijn op ‘onderwijzen’ en ‘voordoen’.

Hierna zullen we zien dat dergelijke projecten met diverse uitdagingen te maken krijgen: op het niveau van de opvoering en de receptie- en productie-esthetica, en de manier waarop de confrontatie met en door de kunsten plaatsvindt. Het gaat niet zozeer om het overbrengen van de betekenissen van een stuk als wel om de specifieke situatie van een opvoering die vanuit zichzelf zingend is. Door de fysieke aanwezigheid van toeschouwers en acteurs wordt theater een *theatersituatie* die verbonden is met de fundamenteel vreemde ervaring om jezelf als een ander voor anderen te laten zien. Daaraan is ook een opvatting gekoppeld van kunst als een gebeurtenis die pas op het moment van ‘voor de ogen komen’ haar potentieel in tijd en ruimte ontvouwt. Dit perspectief richt het bewustzijn op het hier en nu en het ervaringsproces van alle betrokkenen, dat ook bepaald wordt door dat wat niet uit te leggen valt. En hiermee stuiten we op het fenomeen van het niet-uitbeeldbare, onbepaalde en vreemde. Dit leidt niet alleen tot een andere waarneming van theater, maar ook tot een ander begrip van subject en Bildung dat zich boven de cognitieve oriëntatie aftekent tegen de werkelijkheid van een lichamelijk-zintuiglijke en situatief-scenische uitvoeringspraktijk van het theaterspel (vgl. Westphal, 2006).

Onze gedachten zorgen ervoor dat de esthetische ervaringsprocessen bij het theater maken en spelen niet meer gericht zijn op een begrip van Bildung als een verwervingsproces van ‘producten’ die het subject niet incorporeert, maar die min of meer buiten hem blijven staan. In onze benaderingswijze neemt het subject een andere positie in, en wel een dubbele. Het subject geeft dit Bildungsproces waarin het zich bevindt, mede vorm en is tegelijkertijd deel van een context, een voorwerp of tegenstelling waaraan het zich al ervarend overgeeft, en waarover het niet volledig de beschikking heeft. (LIGNA, 2014). Esthetische ervaringen in het spelen zijn dan niet alleen te beschouwen als een actieve prestatie, in de zin van het verkennen en doorgronden van menselijke relaties en universele verhoudingen, maar ook als een passieve prestatie van meemaken, gewaarworden, voelen, geraakt worden of het niet-begrijpen. *Kunst ist fremd. Wenn sie es nicht wäre, ist sie keine*, aldus Bernhard Waldenfels.

Vreemde ervaringen kun je niet met leerprogramma’s voorschrijven. Toch vormen ze een wezenlijk onderdeel van de ontmoeting met de kunsten, ongeacht of deze in een buitenschoolse of onderwijscontext plaatsvindt.

De volgende overwegingen over het vreemde zijn – tegen de achtergrond van antropologisch-fenomenologische discoursen binnen filosofie en pedagogiek – gebaseerd op een voorstelling van kunst en Bildung, waarin de kunsten niet dienen als illustratie van kennis of als prikkel voor het reproduceren van traditionele interpretatiepatronen, maar als een element van vreemd-zijn dat traditionele interpretatiepatronen en normeringen juist verstoort en juist zo geïndividualiseerde Bildungsprocessen mogelijk maakt. Tijdens het proces van het opnemen en eigen maken van kunst worden Bildungsprocessen geïnitieerd. Daarbij wordt van de deelnemers gevraagd om zich open te stellen voor irritaties, grenservaringen en verrassingen, en worden ze uitgedaagd om zichzelf en de wereld anders te bekijken en op die manier cultureel vastgeroeste waarnemings-, gevoels- en denkpatronen achter zich te laten (Westphal & Liebert, 2009).

De overwegingen cirkelen in eerste instantie om de principiële vraag naar de vormende werking van de kunsten en het daarin verborgen potentieel van het vreemde. Daarbij gaan we ervan uit dat er bij elke vorm van esthetisch en kunstzinnig handelen een centrale betekenis is voor het lichaam (voor zover het lichaam betrokken is bij de zingevingsprocessen van de kunsten die het tegelijkertijd zelf laat ontstaan). Dan wordt duidelijk dat het vreemde in de kunst in verschillende dimensies tot uiting kan komen: als thema, als methode en als ervaring van irritatie. Het vreemde wordt ingebed in de generatieverhouding die zo kenmerkend is voor het Bildungsproces.

Het vreemde in de kunsten en wetenschappen

Paul Valéry (1993) vergelijkt kunstzinnige activiteiten met wetenschappelijke activiteiten. Kunst zou niet functioneel en doelmatig zijn. *‘Die auszudrückende Sache ist bis zum Schluß nahezu frei, denn das Ziel ist die Korrespondenz selber – und nicht so sehr die Nutzung der Korrespondenz.’* (p. 26). Hij komt tot de conclusie dat kunst en wetenschap altijd één en hetzelfde doel voor ogen hebben, maar dat via twee verschillende methodes willen bereiken. Valéry beschrijft dit doel als het overmeesteren en overwinnen van iets. Het proces van je hierop instellen zou plaatsvinden via aanpassing aan het milieu óf door verandering van het milieu, maar de scheiding van deze twee wegen zou kunstmatig zijn.

Volgens deze overwegingen geldt het onderscheid tussen de wetenschap en de kunsten de vraag naar doel en functie ervan. Maar ze zijn allebei even goed in staat om in te grijpen in de werkelijkheid en nieuwe werkelijkheden te creëren. Ook de kunsten veranderen de werkelijkheid en gaan experimenteel te werk om vanuit het vreemde iets nieuws te scheppen. Deze voorstelling van wetenschap en kunst is te beschouwen als kritiek op het eenzijdige begrip om zowel kunst als wetenschap als representatie te zien. Zo vinden we tegenwoordig in de contemporaine kunsten een onderzoekende

confrontatie met de systemen van zien en horen, die over de grenzen daarvan heen wijzen. Omgekeerd is er binnen de wetenschappen ruimte gekomen voor methodes die verwant zijn aan kunstzinnige methodes.⁴

Tegen deze achtergrond van het 'ineendenken' van methodes zijn de volgende vragen interessant: hoe kunnen we Bildung zo vormgeven dat ze het gemeenschappelijke, de werkelijkheid overstijgende potentieel van de wetenschappen en media/kunsten omvat? En wat kan de fenomenologie, die zich bezighoudt met concrete fenomenen en de vormende werking daarvan, bijdragen aan de beschrijving en analyse van nieuwe articulatie-, productie- en receptiewijzen in het theater? Hoe kunnen de methodes die spelen met de gewoonten in horen en zien, met werkelijkheden en mogelijkheden, met natuurlijkheid en kunstmatigheid, worden beschreven? En bovenal, hoe kunnen ervaringen met het vreemde – als transformatieprocessen in de zin van Walter Benjamins vertalingsprocessen – überhaupt beschreven worden? Hebben we daar een beschrijvende taal voor of onttrekt taal zich juist daaraan?

Het vreemde in de filosofie

Als je je binnen de wetenschappen verdiept in de vraag naar het vreemde, raak je de fundamenten van de wetenschap. In de moderne tijd geldt de visie van een algemeen verstand, waarin het eigene en het vreemde alleen een thema worden – zoals in de idealistische filosofie van Hegel – wanneer het vreemde zich als iets wat je je eigen hebt gemaakt laat onderbrengen bij het algemene. Zo zou verstand iets zijn dat iedereen met elkaar gemeen heeft, en dat elk subject, omwille van de waarheid, geen individuele, maar algemene belangen en overtuigingen volgt. Zelfs het andere subject dat tegenover me staat, is vergelijkbaar met mij wat betreft zijn verstand en autonomie. Het vreemde wordt in deze discoursen geneutraliseerd door de erkenning dat de ander een even autonoom subject is als ik.

In de filosofie en de geesteswetenschappen komen we het vreemde tot diep in de twintigste eeuw niet tegen als een gevestigd basisbegrip, maar in de vorm van het vreemde dat uiteindelijk moet worden opgeheven, zoals in de hegeliaanse en marxistische traditie, aldus Bernhard Waldenfels (1997), die zich fundamenteel bezighoudt met de dimensies van het vreemde. In deze traditie geldt het vreemde een doorgangsstadium dat eindigt met het eigen maken ervan. Dat geldt ook voor het Bildungsproces zelf. Bij wijze van ervaring doorloopt Bildung het stadium van de confrontatie met anderen

4 Vgl. het door mediakunstenares Dorcas Müller uitgevoerde onderzoek: *Strahlenwirkung I. Eine thermografische Untersuchung im Rahmen eines Symposiums an der Universität Koblenz und der dazu gehörigen Veröffentlichung unter der Herausgeberschaft von Wolf-Andreas Liebert und Kristin Westphal*, www.uni-koblenz.de/~westphal/sym/

en het vreemde, en keert vervolgens verrijkt terug naar zichzelf. In plaats van een terugweg accentueert Waldenfels daarentegen de ervaring van het vreemde als een niet af te sluiten ervaring van onttrekking en contingentie. Vreemd is een relationeel begrip. Het vertoont zich altijd in relatie tot een bepaalde normaliteit en ordening, maar dan als iets vreemds dat niet te integreren is, als verontrusting, als een grenservaring, als overschrijding van ordeningen (Waldenfels, 2006). Er is hierbij sprake van gradaties, die ongeveer zo verlopen: van de ervaring die het vreemde in bekende patronen integreert, via de paradoxale ervaring van de ontoegankelijkheid van het vreemde in de zin van Husserl, tot een ervaring die dingen in beroering brengt, die irriteert en uitnodigt het oude op te geven.

Het vreemde is een sleutelbegrip van een fenomenologie van de ervaring. *'Dialogisch gesprochen erscheint das Fremde als jenes, worauf wir antworten, wenn wir etwas sagen und tun.'* (Waldenfels, 1997, p. 77). Het uit zich in de vorm van een oproep, provocatie, stimulering of eis. Het eigene en het vreemde stellen daarbij geen stabiele grootheden voor die een voorwaarde voor de ervaring zouden zijn. Het is eerder zo dat *'Eigenes und Fremdes aus einer Differenzierung hervorgehen'* (Waldenfels, 2006, p. 156). De ervaring wordt gekenmerkt door een verschuiving die verbonden is met een vertraging die niet kan worden ingehaald. *'Das Antworten geschieht hier und jetzt, doch es beginnt anderswo'* (Waldenfels, 2006, p. 215; vgl. ook Merleau-Ponty, 1960, p. 320). Het vreemde wordt verder gekenmerkt door vluchtigheid – vergelijkbaar met het wezen van het theater. Het is niet vast te nagelen, aangezien het buiten ordeningspatronen en regelingen staat. *'Die Aufforderung des Fremden hat keinen Sinn, und sie folgt keiner Regel, vielmehr provoziert sie Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge stört und Regelsysteme sprengt'* (Waldenfels, 1997, p. 52).

Deze niet-assimileerbaarheid komt voor Waldenfels bijzonder duidelijk tot zijn recht in de kunst.⁵ Merleau-Ponty's fundamentele onderzoek naar de vormen van interlichamelijke ontmoetingen gaat, via het aspect van de zich tonende ander, ook in op de theaterkunst. In het voorbeeld van de gebaren van een acteur neemt hij een vervlechting waar van het eigen en het vreemde lichaam. *'Was ich als den Leib des Anderen zu betrachten beginne, ist eine Möglichkeit von Bewegungen für mich'* (Merleau-Ponty, 1994, p. 437). Tijdens het waarnemen in het theater richt een toeschouwer zich op de ander en nooit volledig op zichzelf. In die zin maakt een opvoering het voor de betrokkenen mogelijk om het eigene, of dat wat ze misschien als zodanig beschouwen, te overstijgen (Roselt, 2008).

Lévinas benadrukt dat het ik zich, met zijn verlangens, vooral op de ander richt (via onze culturele activiteiten, in gebaren van lichaam, taal en kunstzinnigheid), maar die ander tegelijk door de cultureel overgedragen

5 Vgl. de suggesties van Waldenfels die hij in het kader van de Frankfurter Dialoge II van de Philosophische Salons tijdens Schauspiel Frankfurt heeft gepresenteerd en die aan mijn uiteenzettingen ten grondslag liggen (Waldenfels & Schweeger, 2004).

normeringen en kenniskaders onvermijdelijk zal mislopen. Volgens hem kenmerkt de ander als vreemde zich – radicaler dan bij Merleau-Ponty – door onttrekking: *‘Die Beziehung zum Anderen stellt mich in Frage, sie leert mich von mir selbst; sie leert mich unaufhörlich, indem sie mir so unaufhörlich neue Quellen entdeckt’* (Lévinas, 1992, p. 219 e.v.).⁶

De structurele ontologie van Merleau-Ponty, de filosofie van de vreemdheid van Lévinas en de ‘responsieve rationaliteit’ van Waldenfels zijn gebaseerd op de kerngedachte dat sociaal handelen en sociale ervaringen nooit een eenpolig handelingscentrum in de individuele mens hebben, in de zin van een centraal punt van waaruit alle initiatieven hun oorsprong vinden en waarnaar alle effecten terugvloeien om daar bij elkaar opgeteld te worden (Lippitz, 2003). Voor onze vraag naar het potentieel van het vreemde in de kunsten is het interessant dat dit zich manifesteert via anderen en het andere, en ons van daaruit naar een ander subject- en leerbegrip leidt. De ervaring van het vreemde brengt ons via onszelf naar de tussenwereld van de communicatie en interactie, van waaruit ook Bildung een nieuwe en andere vorm moet krijgen: namelijk als een structuur van alteriteit ofwel het anders zijn (vooral in filosofisch opzicht: het wezenlijk anders zijn van een ander) en het vreemde. Pedagogiek dient dan te worden opgevat als een open, gedecentreerd en responsief gebeuren tussen de generaties (Lippitz, 2008).

‘Vreemd worden en vreemd maken’ in het theatermaken en spelen

Bepalend voor de verdere argumentatie zijn de door Waldenfels geïnspireerde vragen: Hoe wordt het vreemde in de kunsten als vreemd ervaren? Hoe kunnen we over het vreemde spreken? Hoe kan het zichtbaar worden gemaakt? Hoe wordt het zichtbaar in de kunsten? Maakt het verschil wanneer ik in de filosofie over het vreemde spreek of het rechtstreeks via de kunsten ervaar? (Waldenfels & Schweeger, 2004). Vervreemding speelt in de kunst- en theatertraditie een belangrijke rol. Vreemdheid heeft hier te maken met een speciale vorm van opvoeringspraktijk.

Bij Brecht moet onder *‘Verfremdung’* (vaak met dezelfde betekenis als *‘Entfremdung’*) het proces van vreemd worden dan wel vreemd maken worden verstaan, dat plaatsvindt doordat gewone uitbeeldings- en betekenisverbanden worden verlaten en nieuwe manieren van waarneming en perceptiemogelijkheden worden geopend. *‘Eine verfremdende Abbildung ist eine solche, die den Gegenstand zwar erkennen, ihn aber zugleich fremd erscheinen lässt’* (Brecht, 1967, p. 680). Het bekende moet niet meer als vanzelfsprekend ten tonele worden gevoerd, zodat we er op een nieuwe manier

mee geconfronteerd kunnen worden en inzien dat het veranderd dan wel veranderbaar is. In een scène uit Brechts toneelstuk *Mann ist Mann* zien we een aanzet tot zijn vroege politieke theater. Daarbij draait het om gewoonten die zijn vastgeroest tot lichamelijke houdingen – gewoonten die Brecht als veranderbaar uitlegt. Een soldaat van een mitrailleurregiment van het Britse koloniale leger in India, Jeriah Jip, plundert met zijn kompanen de offergaven in een tempel en laat daarbij ongewild symbolisch een deel van zijn lichaam achter: Jip blijft met zijn haren in een met pek bestreken val hangen. Vervolgens is zijn lichaam niet meer van hem, maar van de tempel. Zijn lichaam laat sporen achter. Dat heeft in het verdere verloop van het stuk fatale gevolgen. Zo onttrekt het lichaam zich aan Jips eigen beschikking en wordt het onvermijdelijk aan verandering blootgesteld. Om te voorkomen dat zijn ontbrekende lichaamsharen hem zullen verraden, verstopt hij zich. Ondertussen verwisselen zijn kameraden Jips identiteit met die van Galy Gay, om te voorkomen dat Jip door de officier geïdentificeerd wordt. Zelf vindt Jip de identiteitsverwisseling wel prettig, zonder dat hij het spel in eerste instantie doorziet. Een vreemde identiteit aannemen betekent echter dat hij zijn bestaande gewoonten en patronen moet opgeven. Sterker nog: *zichzelf* moet opgeven. Een grote bron van ergernis in het verdere dramaturgische vervolg van het toneelstuk is namelijk dat hij, wanneer hij zijn vrouw ontmoet die naar hem op zoek is, moet doen alsof hij haar niet kent. Het spel rond de verloochening van zijn identiteit bereikt een hoogtepunt als Jip – inmiddels volledig in de huid van Galy Gay gekropen – zijn eigen begrafenis (en tegelijk dus die van een vreemde) bijwoont.

Dit voorbeeld van de vermakelijke vraag naar identiteit/niet-identiteit valt ook te lezen als een reflectie op het werk van een toneelspeler, die in vreemde lichamen en identiteiten kruipt. Anders dan bij het psychologiserende theater gaat het Brecht juist niet om het ‘zich eigen maken van de ander’ in de zin van identificatie. We zien hier de vraag die Brecht als een centraal probleem van theater in het wetenschappelijke tijdperk beschouwde: of theater niet tegelijk onderhoudend en leerzaam zou kunnen zijn, en of het mogelijk was dat *‘aus einer Stätte der Illusionen zu einer Stätte der Erfahrungen gemacht werden’*. (Brecht, 1963, pp. 105-106). De uitbeeldingsmogelijkheden van het nieuwe theater liggen volgens Brecht in het doen en niet zozeer in het invoelen. Het *‘lässt seine Auffassung von Verfremdung weiterhin brauchbar erscheinen – allerdings nicht im Sinne einer schematisch wiederholbaren Methode, vielmehr als Infragestellung des Theaters selbst, seiner Voraussetzungen, Institutionen und Formen.’*⁷ In ons voorbeeld, dat het

6 Waldenfels daarentegen differentieert dat de tussenwereld (Welt des Zwischen) naast het intersubjectieve niveau ook de wereld in mijzelf betreft, die hij op intrasubjectief niveau karakteriseert als de ‘vreemdheid in mijzelf’. (1997, p. 27)

7 Vgl. Patrick Primavesis’ artikel over ‘vervreemding’ (2005) in: E. Fischer-Lichte, D. Kolesch & M. Warstat (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie* (pp. 377-379). Stuttgart: Metzler, met name op pag. 378 verdere verwijzingen naar de bronnen van Brechts opvatting. Vgl. ook F.-M. Raddatz (Hg.) (2007). *Brecht frisst Brecht. Neues Episches Theater im 21. Jahrhundert*. Henschel Verlag, hier in het bijzonder het gesprek tussen Raddatz en Weber op pag. 257 e.v.

gegoochel met identiteiten en met vaste omstandigheden en gewoonten als uitgangspunt heeft, is het in overdrachtelijke zin de identiteit van het theater zelf die op het spel staat.

'In dem Stück wird die nicht-identische, unzugängliche Seite des Subjekts ausgestellt, derzufolge es immer schon ein Anderer war.' (Lehmann, 2002, p. 218).

In fenomenologisch opzicht is vreemdheid een vormende factor voor elke identiteit. Ze herbergt de onttrekking in zich, net zoals dit geldt voor de 'leibkörper'. Daarom is de menselijke existentie altijd 'kritisch' en is identiteit altijd een zoekende beweging, zonder dat de mens zichzelf ooit vindt. Het theater, als een plek waar deze ervaring mogelijk wordt gemaakt voor theatermakers en toeschouwers, wordt zelf voortdurend met deze vragen geconfronteerd.

Bij Brecht wordt vervreemding als theatermethode gebruikt om een houding – ook in lichamelijke zin – aan te nemen jegens een gebeurtenis of een figuur, en op die manier tot nieuwe inzichten te komen over esthetische distantie. De performancekunst, die vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw in allerlei vormen is ontwikkeld als kritiek op de klassieke kunsten, wil zich daarentegen bezighouden met 'ervaringen', met het toevallige, het ongeregelde en geïmproviseerde. Handelingen ontwikkelen zich in de performancekunst al naargelang de situatie ontwikkelt en niet meer volgens een script; door het samen spelen ontstaat pas de zin van het stuk. *'Der Begriff der Performance bezeichnet nicht nur Prozesse der Verkörperung bzw. der Ausführung körperlicher Handlungen, sondern immer auch deren Wahrnehmung'* (Fischer-Lichte, 2005, p. 232). Zo onderscheidt een performance zich niet alleen van gewoon 'doen' door het kader waarin ze plaatsvindt, zoals we dat kennen binnen het theater in andere contexten, maar ook door een bewuste ensce-nering dan wel receptie, waardoor dit 'doen' pas als de feitelijke performance geldt. De invloed van de performancekunst en de media op de podiumkunsten heeft tot op heden tot een verscheidenheid aan presentatievormen en –mogelijkheden geleid.

Het vreemde ervaren

Tegenwoordig is de realiteit op onze scholen dat de kunstvakken gekort worden of de beschikbare middelen onderling moeten verdelen. Ze zijn voortdurend aan een instrumentalisering en economisering onderhevig. Kort gezegd komt het erop neer dat de ervaring van het vreemde gewoonlijk niet wordt toegelaten in onderwijsprogramma's. Sterker nog, het vreemde wordt beschouwd als een storende factor die het schoolse onderwijsproces in gevaar dreigt te brengen.

De talen van de kunst en de wetenschap schijnen dus onverenigbaar te zijn als het om Bildung gaat en om de vraag naar de verhouding tussen het zelf en de wereld. Het subjectieve, het lichamelijk-zintuiglijke, het

kwalitatieve onttrekt zich aan de meetbare objectiveerbaarheid. Het past niet in de ordening van de objectieve kennis, het wordt steeds meer onvertrouwd en vreemd, het onttrekt zich als iets levends aan de kwantificeerbare wetenschappen.⁸ Nieuwere discussies beschouwen Bildung echter als 'onbeschikbaarheid' tegen de achtergrond van alteriteit. Ze houden vast aan contingentie, onbeschikbaarheid, vervreemding en alteriteit, creativiteit enzovoort en zijn op te vatten als kritiek op een eenzijdig rationeel georiënteerd begrip van kunst en wetenschap (Westphal & Liebert, 2009, p. 9).

Door terug te grijpen op de fenomenologie van het vreemde volgens Waldenfels en op de nieuwere interpretatie van Brechts begrip van theater, lichaam en identiteit als niet-identiteit, kunnen we die theorie productief maken om de vraag te beantwoorden in hoeverre het vreemde aanleiding kan zijn om Bildungsprocessen te initiëren en zo ja, hoe die eruitzien. Hiertoe wordt de betekenis van irritaties, vervreemding, verstoringen of zelfs complete ineenstorting, zoals we die kennen van catastrofes voor de mensheid, duidelijk gemaakt.

Een centrale gedachte bij de pedagogiek is, dat het er bij ervaringen van het vreemde of vreemdheidservaringen juist niet om gaat ze eigen te maken of ze hun verontrustende karakter te ontnemen. Dit laatste is – vanuit didactische overwegingen – vaak het geval bij een kunstonderwijspraktijk die op identificatie berust. Integendeel, het gaat er juist om dat het vreemde zijn vreemdheid kan behouden. Verder zijn de voorgestelde theorieën het niet eens met de gangbare voorstelling binnen de pedagogiek, dat Bildung zich zou voltrekken met 'innerlijke krachten'. Bildung wordt hier liever als een *'Antwortgeschehen'* beschouwd, waaraan de omgeving en anderen deelnemen en dat uiteindelijk – in de zin van een *'Nicht-Ort'* – ergens anders vandaan komt. Het vreemde komen we bovendien niet alleen tegen in de ander, maar ook in eigen huis, als vervreemding van het eigen zelf. De ervaring van het vreemde is meer dan zomaar een opgedane ervaring. Het betekent vervreemding van jezelf. Het anders-zijn van de ander houdt een verflechting in van het eigene en het vreemde, namelijk op het intersubjectieve en interculturele niveau van de tussensferen. Het anders-zijn van het zelf toont echter het vreemde binnen het zelf (Woo, 2007, p. 68). Het vreemde ervaren we dus ook intrasubjectief en intracultureel.

Lippitz plaatst alteriteit en Bildung in een systematische samenhang en daardoor vormt het subject zichzelf en wordt het gevormd in de spanningsvelden van zelf- en vreemdbepaling, van zelf-zijn en anders-zijn, van

⁸ Kutschmann reconstrueert de relatie van lichaam en natuurwetenschap en documenteert hoe de mens in deze tijd – de periode waarin Descartes leefde – door de instrumenten en machines die hij vervaardigde, verward is geraakt. Zo vindt een inversie van explanans en explanandum plaats tussen lichaam en instrumenteel model: waar het lichaam in het begin nog als verduidelijkend paradigma voor de instrumentontwikkeling fungeerde, wordt deze relatie dusdanig omgedraaid, dat het instrument tot een model voor het menselijk lichaam wordt (Kutschmann, 1986, p. 295).

het ik en de ander. Geen mens handelt, denkt of voelt alleen vanuit zichzelf. Handelingen, ervaringen en talen zijn gevestigd in het 'Zwischenreich der Interaktionen bzw. in den Zwischenwelten der Medien'. Door differentiatie ontstaat zingeving. Dit geldt ook voor het lichaam; het is een veeldimensionaal vlechtwerk van articulaties van natuur, cultuur, het vreemde en het zelf, dat zich onttrekt aan in zichzelf gecentreerde introspectie (Lippitz, 2001, p. 147). Alteriteit en het vreemde, als structuur van Bildung, maken het – aldus Lippitz – mogelijk om nieuw en anders over pedagogiek te denken en de pedagogische omgang met jongeren als een open gebeuren vorm te geven en te ervaren. Deze ingang tot de pedagogiek correspondeert met de voorstelling van de scheppende activiteit in de kunsten, die we hier vooral willen onderzoeken, in de theatertheorie en aan de hand van theaterconcepten in de praktijk met kinderen.

Kristin Westphal is hoogleraar aan de Universität Koblenz-Landau en leidt daar het Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performance. westphal@uni-koblenz.de

Literatuur

Brecht, B. (1963). Über experimentelles Theater. In *Schriften zum Theater. Gesammelte Werke in 20 Bänden. Bd. 3* (pp. 79-106). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brecht, B. (1967). Kleines Organon für das Theater. In *Schriften zum Theater. Gesammelte Werke in 20 Bänden. Bd. 16* (pp. 661-708). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, E. (2005). Performance. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch & M. Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (pp. 231-242). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Kutschmann, W. (1986). *Der Naturwissenschaftler und sein Körper*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lehmann, H.-T. (2002). Der andere Brecht. In *Das politische Schreiben. Essays zu Theatertexten* (pp. 207-208). Berlin: Theater der Zeit.

Lévinas, E. (1992). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg/München: Karl Alber.

LIGNA (2014). Ödipus, der Tyrann. Eine Befreiungsphantasie. In K. Westphal, & W. A. Liebert (Hg.), *Performances der Selbstermächtigung* (pp. 111-118). Oberhausen: Athena.

Lippitz, W. (2013). Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelt. In W. Lippitz (Hg.), *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft* (pp. 129-164). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lippitz, W. (2008). Bildung und Alterität. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (pp. 273-288). Würzburg: Schöningh.

Merleau-Ponty, M. (1960). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952*. München: Fink.

Primavesi, P. (2005). *Verfremdung*. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch & M. Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (pp. 377-379). Stuttgart: Metzler.

Raddatz, F.-M. (Hg.) (2007). *Brecht frisst Brecht. Neues Episches Theater im 21. Jahrhundert*. Berlin: Henschel Verlag.

Roselt, J. (2008). *Phänomenologie des Theaters*. München: Fink.

Valéry, P. (1993). *Cahiers/Hefte 6*. Frankfurt am Main: Fischer.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt: Suhrkamp.

Waldenfels, B. & Schweeger, E. (Hg.) (2004). *Philosophische Salons – Frankfurter Dialoge II*. München: Belleville Verlag.

Westphal, K. (2006). Möglichkeitsräume im theatralen Spiel. In J. Bilstein, M. Winzen, & Chr. Wulf (Hg.), *Anthropologie und Pädagogik des Spiels* (pp. 159-173). Weinheim: Beltz.

Westphal, K. (2011). Von der Notwendigkeit, Fremdes zu erfahren. Auf/Brüche von Wissenschaft und Künsten im Dialog über Bildung. In M. Brinkmann (Hg.), *Erziehung – Phänomenologische Perspektiven* (pp. 203-213). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Westphal, K. (2012a), Fremd im eigenen Körper. Beobachtet an Beispielen aus Theater/Kunst/Medien mit Kindern vor dem Hintergrund anthropologisch-phänomenologischer Diskurse. In J. Bilstein, & M. Brumlik (Hg.), *KörperBildung* (pp. 140-157). Weinheim: Beltz Verlag.

Westphal, K. (Hg.) (2012b). Räume der Unterbrechung. *Theater. Performance. Pädagogik*. Oberhausen: Athena.

Westphal, K., & Liebert, W. A. (Hg.) (2009). *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Künste und Wissenschaft im Dialog über Bildung*. Weinheim/München: Juventa.

Woo, J.-G. (2007). *Responsivität und Pädagogik. Die Bedeutung der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels für die aktuelle phänomenologische orientierte Erziehungsphilosophie*. Hamburg: Kovac.

Provocatie, politieke (in)correctheid en persoonlijk engagement

Interculturele ontmoeting in het hoger kunstonderwijs

Margo Slomp

Voor haar promotieonderzoek naar de interculturele ontmoeting in het hoger kunstonderwijs bestudeert Margo Slomp groeps gesprekken in de eigen lespraktijk. Het (auto-)ethnografische en narratieve onderzoek verbindt het spreken van de participanten met hun levensverhalen. In dit artikel schetst ze een serie educatieve ontmoetingen en verbindt ze deze aan de fenomenologische begrippen van de 'tussenwereld' of 'intermonde', pathos en responsiviteit om de interculturele ontmoeting te kunnen duiden.

Waarom schilder jij zwarte mensen?

Twee keer per jaar, in november en in maart, houden we aan onze master-opleiding schilderkunst zogeheten feedbacksessies. In hun studio of op een andere locatie tonen de studenten een selectie van hun werk uit de afgelopen maanden en geven ze een toelichting op het proces dat ze hebben doorlopen. In een gesprek van ongeveer een half uur reageren vervolgens medestudenten en docenten op wat ze zagen en zien van het proces; ze stellen vragen, leveren commentaar en geven advies. De besprekingen zijn formatief: er worden geen studiepunten uitgedeeld en geen definitieve conclusies getrokken.

Vandaag gaan we langs de zeven studio's van onze tweedejaarsstudenten en we zijn inmiddels aanbeld bij de laatste. Het is een uur of half vijf in de middag en met z'n achttien gaan we de studio van Joris¹ binnen, waar al het meubilair en losliggend materiaal naar de raamkant is geschoven. We nemen plaats op de stoelen en tafels of op de grond langs de andere wand. Enkele studenten en twee collega's blijven staan. Aan de wanden zien we vijf schilderijen: drie kleine portretten, close-up en frontaal, hangen aan de lange kant van de studio. Aan een korte wand hangt een wat groter schilderij met daarop een jonge vrouw (en profile en vanaf haar middel) die een paarse hoofddoek draagt. Haar bontjas valt open en onthult een blote borst. Ertegenover hangt het grootste schilderij, van één bij drie meter, waar iedereen zich vrijwel meteen en ook bijna exclusief op richt. Het is uit drie afzonderlijke doeken samengesteld, maar laat wel een doorlopende voorstelling zien van vijf figuren in een roeiboort. De boot neemt bijna de hele onderzijde van het schilderij in beslag en is aan weerszijden en aan de bovenkant omgeven door gradaties van blauw en zwart die water suggereren. In het midden van de witte boot zit een enigszins gezette, zwarte man in een blauw poloshirt. Hij hanteert de roeispanten. Tegenover hem, achter in de boot, zitten drie kinderen, elk met een oranje zwemvest aan. Een van hen hangt ontspannen achterover en steekt lachend zijn rechterarm hoog in de lucht. De andere twee, een van hen draagt een bril, zitten rechtop en houden elk met één hand de rand van de boot vast. De man kijkt met een lichte glimlach op ze neer. Achter de man, in de boeg van de boot, zit nog iemand: deze wat starre figuur, het getinte gezicht vertrokken in een grimas, draagt een donkerblauw uniform met gele of goudkleurige tressen, witte handschoenen en een hoge hoed met een band strak om de kin.

'Waarom schilder jij zwarte mensen?'², vraagt Ryan als eerste. Joris zegt dat hij niet wist dat hij daar een speciale reden voor moet hebben. 'Daar kun je maar beter een verdomd goede reden voor hebben!', is het bijtende

antwoord dat hij krijgt. De toon lijkt daarmee gezet: een aantal andere studenten mengt zich in het gesprek en benoemt het werk als alarmerend en schokkend. 'Wat wil je hiermee nou eigenlijk duidelijk maken?', wil Maya weten. 'Wij hebben jou echt niet nodig om te bevestigen dat islamitische vrouwen evenzogoed seksuele wezens zijn.' Mijn collega's en ik hebben even oogcontact met elkaar, maar laten het gesprek voorlopig voortgaan. 'Hoezo zijn vluchtelingen nu jouw onderwerp?', vraagt Niki. Joris stelt dat hij er vooral in geïnteresseerd is dat we kennelijk aannemen dat de vrouw een moslima is en de mensen in de boot vluchtelingen. We zien een man met drie kinderen en een figuur in een brassband-uniform in een roeiboort. De kinderen dragen reddingsvesten, de twee andere figuren niet. Waarom kan dit dan niet gewoon een gezin op een boottochtje zijn? Een aantal studenten accepteert die uitleg niet: de referenties aan islam en de vluchtelingen crisis zijn volgens hen te duidelijk en ook intentioneel, dat kun je niet zomaar alleen bij de kijker neerleggen. 'Bovendien', vinden sommigen, 'is dit niet jouw onderwerp.' Enkele richten zich persoonlijker tot Joris: 'Het maakt me droevig dat je dit doet' en 'ik maak me zorgen over jou' zijn opmerkingen die ik noteer.

Na een tijdje mengen ook een collega en ik ons in het gesprek, wat mij betreft deels in een poging de gemoederen iets te bedaren. Naar aanleiding van een opmerking van student Lleyton wisselen we in de groep van gedachten over de vraag of er belangrijke verschillen zijn in de mate waarin het postkoloniale debat is gevoerd op verschillende plekken in de westerse wereld. Mijn collega vraagt daarna of het nog mogelijk is om het te hebben over de schilderijen als schilderij, over het werkproces, en dáár uitspraken over te doen? Maar de animo daarvoor lijkt verdwenen. Ik zeg dat we over de stevige en conflicterende reacties die het werk oproept, nog lang niet zijn uitgesproken. Er leven heel verschillende opvattingen over hoe betekenis van een werk tot stand komt, over hoe de historische en actuele werkelijkheid zich met de kunst verbindt en over of een kunstenaar verantwoordelijkheden heeft – en welke – in het kiezen en verbeelden van een onderwerp. Klaarblijkelijk is dat laatste voor sommige studenten een belangrijk inhoudelijk en misschien ook ethisch punt, terwijl dat voor anderen veel minder lijkt te gelden. We spreken af er in onze eerstvolgende, maandelijkse, rondetafel discussie op terug te komen.

Onderzoek naar interculturele ontmoetingen in het kunstonderwijs

Op het moment van deze confrontatie was ik net enkele maanden op weg met mijn promotieonderzoek naar interculturele ontmoetingen in het hoger kunstonderwijs. In onze masteropleiding werken we, net als veel andere, vergelijkbare opleidingen, al jaren met een kleine groep kunstenaars met zeer uiteenlopende nationaliteiten en achtergronden en die diversiteit neemt toe: studenten zijn afkomstig uit Azië, het Midden-Oosten, Noord- en Zuid-Amerika, Australië, Noord- en Zuid-Afrika, uit vele windstreken van Europa

1 De gebruikte namen voor de participanten zijn pseudoniemen.

2 Uitspraken van de deelnemers aan dit gesprek voer ik hier op als citaten, hoewel ik van deze sessie geen audio-opname heb. In deze fase van het onderzoek was ik nog niet begonnen met het maken van registraties (zie noot 5). Enkele van de meest opvallende citaten heb ik kort na de sessie genoteerd. De voertaal in onze opleiding is Engels, het betreft dus een Nederlandse vertaling.

en uiteraard ook uit Nederland. Het brengt grotere verschillen van inzicht over esthetische en artistieke concepten met zich mee, evenals botsende ideeën over en ervaringen met educatieve praktijken en soms conflicten over ethische en politieke posities. Maar speelt culturele diversiteit daar nu een doorslaggevende rol in of gaat het meer om individueel bepaalde verschillen die in elke groep kunstenaars, ongeacht hun herkomst, aanwezig zijn?

Diversiteit als onderzoeksvraag

De studenten die zich het sterkst uitspraken tegen een in hun ogen gedachteloze en onverschillige representatie van zwarte mensen in het werk van (de Nederlandse) Joris, kwamen uit de Verenigde Staten en Australië. Dat signaleerde ik tijdens deze confrontatie en ik kan het hier benoemen, maar is het ook werkelijk van belang? Is het betekenisvol dat de studenten die vooral moeite hadden met het zich toe-eigenen van de vluchtelingenproblematiek, Zuid-Europees waren? En is het veelzeggend dat twee vrouwelijke studenten uit het Midden-Oosten en Zuid-Azië aan het begin van de discussie zeiden moeite te hebben met de gemakzuchtige verwijzing naar seksualiteit van de kennelijk islamitische vrouw, maar dat dit in de rest van het gesprek nauwelijks meer aan de orde kwam? En zegt het iets dat de meeste Nederlandse studenten zich nauwelijks in het gesprek mengden, net zo min als de Oost-Aziatische en Zuid-Amerikaanse?

Dergelijke vragen dragen het gevaar in zich van een al te culturalistische benadering, omdat ze de herkomst van de studenten als voornaamste onderscheidende factor nemen (Bullen & Kenway, 2003). Sensitiviteit voor en opvattingen over raciale en religieuze thema's en politieke issues zoals de vluchtelingenproblematiek kunnen sterk verschillen binnen een internationale groep kunstenaars en zullen een zekere relatie hebben met hun herkomst. Maar de diversiteit aan visies binnen deze groep is afhankelijk van nog wel meer factoren dan alleen nationaliteit en cultuur: die diversiteit bestaat bij de gratie van een complexe verzameling individuele achtergronden waarin uiteenlopende factoren als gender, klasse, opvoeding, educatie, leeftijd en ervaring een rol spelen.

Met elke nieuwe groep studenten ontstaat jaarlijks een andere dynamiek van persoonlijke visies en posities binnen het instituut. Ik vroeg me af hoe we als leergemeenschap omgaan met die diversiteit. Binnen een masterprogramma dat studenten voorbereidt op een internationaal professioneel werkveld juichen we internationalisering en diversiteit toe, waarbij we eventuele botsingen en miscommunicaties omarmen als potentieel creatieve en productieve momenten.³ Maar besteden we voldoende aandacht aan hoe een internationaal samengestelde groep onze opleiding ook actief vorm geeft?

3 Overigens zou met deze opvatting over het productieve potentieel van miscommunicatie en botsing zich ook wel eens een cultureel verschil kunnen aftekenen. Een studente uit het Midden-Oosten vond dit een vrij bijzondere benadering van het onderwijs en wees me erop dat dit niet per se strookt met het hiërarchische en meer op harmonie gerichte model waarin zij was opgeleid.

Welke educatieve omgeving creëren we om het soort confrontaties zoals ik hierboven heb geschetst, zodanig te laten bestaan dat heel diverse visies op wat kunst is, zichtbaar en goed uitgewisseld worden? En een andere vraag moest volgens mij ook gesteld: in hoeverre is er eigenlijk een grote diversiteit aan concepten aanwezig binnen zo'n groep? Heeft de zogenoemde geglobaliseerde kunstwereld er wellicht aan bijgedragen dat studenten en docenten elkaar moeiteloos verstaan, ingevoerd als ze zijn in een soort transnationaal kunstdiscours (Carroll, 2007) dat juist vrij weinig ruimte laat voor diversiteit?

De belangrijkste doelstelling van mijn onderzoek is inzicht verkrijgen in of en hoe interculturele aspecten een rol spelen in de groeps gesprekken in het hoger kunstonderwijs. De vraag is of culturele verschillen expliciet gemaakt worden in de educatieve omgeving, of en hoe we daar de ruimte voor creëren en of en hoe studenten profiteren van deze diversiteit in hun individuele ontwikkeling.

(Auto-)ethnografisch en narratief onderzoek

Het onderzoek richt zich op de groepsgewijze leergesprekken binnen de internationale masterprogramma's in de beeldende kunsten van het Frank Mohr Instituut in Groningen, Painting en MADtech (Media, Art, Design en Technology), waar ik ook zelf doceer.⁴ Ondanks de gedeelde uitdagingen en kansen waarvoor internationalisering en globalisering het onderwijs stellen, kan het dagelijks werken met en het ervaren van interculturele verschillen zeer plaats- en groepsgebonden zijn. Die specificiteit speelde een belangrijke rol in mijn keuze voor het bestuderen van de eigen gemeenschap. De nabijheid maakt bovendien dat ik dagelijks in mijn onderzoekomgeving kan participeren en observeren, waarmee ik nadrukkelijk ook mijn eigen positie binnen het geheel niet uit de weg wil (noch kan) gaan.

De opleiding is een kleine gemeenschap van ongeveer veertig studenten en vijf kerndocenten, verdeeld over de twee programma's. De opvattingen en ideeën van de deelnemers worden (onder meer) geactiveerd, onthuld en gevormd tijdens de groeps gesprekken waarin we hen vragen en uitdagen te reageren op elkaars werken en concepten.⁵ Deze interactie van individuen

4 De gelijktijdige positie als onderzoeker en docent heeft zeker ook ethische consequenties waarvan ik me in mijn onderzoek rekenschap geef. Tijdens het onderzoek begeleid ik studenten nog steeds in hun studieproces, maar raadpleeg ik voor alle onderdelen die ik beoordeel altijd minstens één andere beoordelaar (de meeste studieonderdelen kennen overigens al een intersubjectieve beoordeling). Daarnaast vraag ik alle betrokkenen via een 'letter of consent' om toestemming om hun uitingen gedaan tijdens de sessies en een eventueel interview in het onderzoek te gebruiken. Tijdens het onderzoek en voor publicatie kunnen ze daar altijd op terug komen.

5 Over een periode van anderhalf tot twee jaar maak ik van in totaal ongeveer twintig groeps sessies audioregistraties, die ik aanvul met persoonlijke observaties en veldnotities van de sessies. De transcripties verwerk ik in Atlas.ti. Ik heb overwogen (en getest) om ook videoregistraties te gebruiken, omdat daarmee aanvullende informatie (zoals non-verbale communicatie of mate van betrokkenheid in het gesprek) kan worden verkregen. De participanten waren zich echter overmatig bewust van de aanwezigheid camera's.

binnen een groep, waarbij participanten (mede) door de taal interactie ervaren en produceren, beschrijft Clive Seale (2004) als een belangrijk aspect van de etnomethodologie. Deze benadering is minder dan de conventionele etnografie geïnteresseerd in hoe mensen dingen *zien* en meer in hoe ze dingen *doen* en dan vooral in hun taalgebruik (p. 227) of, zoals Tim Rapley zegt, in ‘the *lived work* of talking and interacting’ (2004, p. 395).

Bij het bestuderen van de interculturele en interpersoonlijke aspecten van deze gesprekken moet de nadruk liggen op het erkennen van de rijkdom aan individuele verschillen onder de deelnemers. Vivienne Anderson (2014) pleit, geïnspireerd door Bullen en Kenway (2003), voor het doen van zelfreflecterend onderzoek dat individuele verhaallijnen en belevingsonderzoek voorop stelt (p. 638). In mijn onderzoek betrek ik dan ook ongeveer zestien narratief-biografische interviews (Schütze, 1983; Wengraf, 2001)⁶ met betrokken studenten en docenten. Ik gebruik deze narratieve benadering, omdat de specifieke ontmoetingen die zich voordoen in het onderwijs op zich bestudeerd kunnen worden, maar ook in een persoonlijk en educatief proces en een meeromvattend verhaal staan. In dit artikel concentreer ik me op het begrip educatieve ruimte. Daartoe breng ik de hierboven beschreven ontmoeting⁷ in verband met een eerdere (niet-geregistreerde) en twee latere (geregistreerde) sessies van dezelfde groep en met het verhaal en het ontwikkelingsproces van de kunstenaar.⁸ Ik verken eerst hoe de interculturele (educatieve) ruimte gedacht kan worden als een tussenruimte om nader te bepalen wat zich daarin tussen de deelnemers afspeelt.

Ontmoetingen in de educatieve ‘tussenruimte’

De interculturele ontmoetingsruimte is in de afgelopen decennia op grote schaal, vanuit verschillende disciplines en op heel uiteenlopende manieren benoemd.⁹ David Tomas (1996) bijvoorbeeld beschrijft hoe leden van verschillende culturen elkaar ontmoeten in transculturele ruimten, die hij definieert

- 6 Deze vorm van interviewen volgt geen klassieke vraag-en-antwoord aanpak, maar tracht de geïnterviewde aan te zetten tot het vertellen van verhalen en anekdotes en dit zo lang mogelijk vol te houden.
- 7 Het verhaal dat ik hier vertel, is slechts één van een reeks van verschillende ontmoetingen uit de bestudeerde praktijk die ik in mijn proefschrift zal presenteren in relatie tot de verhaallijnen van de spelers binnen die ontmoetingen en die zich elk zullen richten op een inhoudelijk andere confrontatie.
- 8 Ik put daarvoor uit het narratief-biografische interview met Joris (20 januari 2017). Ten tijde van het schrijven aan dit artikel zijn nog niet alle andere interviews gehouden.
- 9 Binnen het bereik van dit artikel kan ik niet het volledige theoretisch kader van mijn onderzoek betrekken, maar dit bestaat in grote lijnen uit drie verschillende kennisdomeinen: interculturele esthetica (o.a. Van den Braembussche, Kimmerle, & Note, 2009; Xie, 2014); interculturaliteit in het (hoger kunst)onderwijs (o.a. Manley Delacruz, 2009) en interculturele communicatie (o.a. Ika & Wagner, 2009).

als tijdelijke tussenruimtes die culturele ontmoetingen vergemakkelijken en verandering mogelijk maken. Zijn concept is gerelateerd aan de postkoloniale, sociolinguïstische ‘Third Space Theory’ van identiteit en gemeenschap van Homi Bhabha (1994). Bhabha plaatst de ontmoeting van twee verschillende en ongelijke sociale groepen in een speciale derde ruimte van taal en uitdrukking, waarbinnen cultuur wordt verspreid en verplaatst. De twee groepen of culturen ontwikkelen in die gedeelde ruimte en door een gemeenschappelijke dialoog volgens hem een hybride identiteit.

Het idee van een dergelijke tijdelijke tussenruimte herkennen we ook in het uit de fenomenologie afkomstige concept van de tussenwereld (‘intermonde’) en dan in het bijzonder zoals uitgewerkt door Maurice Merleau-Ponty ([1945]/2007) in zijn beschrijving van de intersubjectieve ontmoeting. In zijn filosofisch-pedagogische dissertatie onderzoekt Simen Kooi (2001) het potentieel van dit concept voor het primair en voortgezet onderwijs. Zijn studie is ook bruikbaar voor het hoger onderwijs, omdat hij uiteenzet wat de basis is voor de interculturele ontmoeting in het onderwijs en de pedagogiek in het algemeen. Van belang daarbij is dat de ander een plaats krijgt in die tussenwereld, ‘waarin begrepen kan worden hoe ik in wijsgerig-antropologische zin het andere als eigen moet beschouwen en mijzelf als ander. [...] De “andersheid” van de ander wordt dan op een zijnsniveau overstegen en heft de scheiding tussen mij en de ander op: subjectiviteit wordt hiermee tot intersubjectiviteit’ (p. 297). Kooi pleit voor een algemene, interculturele houding die in het onderwijs voorgeleefd zou moeten worden. Alleen kennismaking met en kennisoverdracht over interculturele verschillen, via bijvoorbeeld projectonderwijs, specifieke leerinhouden of het werken met een internationaal samengestelde groep, voldoen in Koois ogen niet. De ‘intermondiale houding’ die aan de interculturele ontmoeting ten grondslag ligt, verlangt van ons dat ‘wij onszelf veranderen: wij moeten als vreemd leren beschouwen wat van ons is en als van ons wat vreemd voor ons is’ (pp. 293-294). Aan ieder interpersoonlijk contact ligt een uitwisseling ten grondslag, maar alleen als er ruimte is voor een daadwerkelijke wisselwerking met elkaars ‘belevingskern’ is er sprake van een ontmoeting in de tussenruimte. In die zin is de tussenruimte op te vatten als een belangrijke voorwaarde voor alle leren (van elkaar), maar ze speelt bij uitstek een rol in een diverse en internationale context.

Interculturaliteit en responsiviteit bij Bernhard Waldenfels

De fenomenoloog Bernhard Waldenfels (2007, 2011) zet een rijk geschakeerd en genuanceerd – hoewel niet altijd even makkelijk te doorgronden – gedachtegoed rondom het vreemde en de ander uiteen. Hij ruimt veel tijd en plaats in voor het onderscheid tussen vreemdheid (*Fremdheit*) en andersheid (*Andersheit*), een verschil dat niet in alle talen even genuanceerd ligt. Waar we in het dagelijks taalgebruik met het ‘andere’ een onderscheid maken tussen twee verschillende en goed te vergelijken zaken, ligt volgens Waldenfels in de confrontatie met het ‘vreemde’ een proces besloten dat dieper ingrijpt,

omdat het ons niet alleen confronteert met dat wat buiten ons, maar ook in onszelf besloten ligt: '[the alien] already appears within myself and within ourselves in terms of an intrasubjective and intra-cultural otherness' (2007, p. 9). Het interpersoonlijke van een interculturele ontmoeting begint dus in het intrapersoonlijke, en het interculturele in het intraculturele. Bij mijn ontmoeting met de ander of het vreemde word ik geconfronteerd met het feit dat ik niet alleen vreemd ben voor de ander of de ander vreemd voor mij, maar dat ik ook nooit helemaal thuis ben bij en met mezelf. Ik ken mezelf niet volledig en er zal altijd een element van vreemdheid aan het zelf zijn (2011, pp. 76-78).¹⁰

Waldenfels besteedt veel aandacht aan wat er gebeurt in de tussenruimte, die hij – met Merleau-Ponty – opvat als een ruimte met een plaats en een tijd en waarin het begrip 'interlichamelijkheid' van belang is: een ontmoeting is een confrontatie van het ene lichaam met het andere op dit moment en op deze plaats (2011, pp. 74-75). Van belang daarbij is dat er in de ontmoetingsruimte weliswaar een verwevenheid of verstrengeling plaatsvindt tussen het eigene en het vreemde, maar zonder een in elkaar opgaan of oplossen in een hybride identiteit. 'In a similar way to how my *Leibkörper* is subject to a continuous scale of nearness and remoteness in relation to myself, my *social body* belongs only more or less to myself, corresponding to a changing degree of nearness and remoteness in relation to others' (p. 84). Wanneer het sociale lichaam van het individu in deze tussenruimte spreekt, is dat volgens Waldenfels min of meer, maar nooit uitsluitend, met de eigen stem. Onder verwijzing naar Mikhail Bakhtin stelt Waldenfels dat de verstrengeling van het eigene en het vreemde maakt dat we een meerstemmigheid moeten erkennen in elke individuele stem (p. 79).

In onze ontmoeting met de ander en het vreemde worden we allereerst aangesproken door iets, er is sprake van een affect, een 'pathos' dat voorafgaat aan ons bewustzijn en Waldenfels daarom als een *Vorgängigkeit* (2007, p. 30) en ook een *Widerfahrnis* (p. 45) benoemt: 'something which provokes sense without being meaningful itself yet still as something *by which* we are touched, affected, stimulated, surprised and to some extent violated' (2011, p. 74). We worden aangeraakt door dat wat vreemd is voor ons en dat dwingt ons vervolgens tot een tijdelijk terugtreden en een uitgesteld antwoord, niet tot een direct willen begrijpen of een oplossen.

De interpersoonlijke en interculturele ontmoetingsruimte lijkt te vragen om een mediator die de ontmoeting reguleert en die Waldenfels de derde (Third; 2007, pp. 30-34) of derde partij (Third Party; 2011, pp. 80-83) noemt. De interculturele ontmoeting is haast ondenkbaar zonder deze partij: 'We take the Third Party's point of view whenever we try to understand *the other person* or another culture, referring to general sense-structures or

sense-rules, and all the more do we adopt the Third Party's position when trying to come to terms *with others* in case of dissent or conflict' (2007, p. 32). Maar volgens Waldenfels moet voor een betekenisvolle interculturele uitwisseling een al te mediërende rol worden vermeden. Deze houding van responsiviteit veronderstelt een ander kijken, luisteren en handelen: het is een attitude die het uitstel van begrip en harmonie impliceert en bouwt op aspecten als stilte en hapering. Als we namelijk direct streven naar een oplossing van het verschil, ontcrachten we het provocerende, aansprekende en ontwrichtende aspect van de ontmoeting met de ander.

Pathos en provocatie

Aanleiding voor veel van de educatieve gesprekken in het kunstonderwijs is het werk van de studenten: het roept reacties op, lokt uit. In die zin is een pathos bij voorbaat georganiseerd en een provocatie geënceneerd. In onze wekelijkse seminars bespreekt de groep studenten één of meer werken van een van hen. Naast een ontmoeting met een kunstwerk is het ook een ontmoeting met de maker. Die valt uiteraard niet samen met het werk, maar is in deze gesprekken wel als vertegenwoordiger van en eventueel spreekbuis voor dat werk aanwezig. De student in kwestie bemoeit zich overigens in eerste instantie niet met het gesprek, maar wordt daar pas later in betrokken. De praktijkdocent modereert – en participeert in – de discussie.

In een seminar een half jaar voor de eerder beschreven feedbacksessie¹¹ presenteert Joris een aantal grote tekeningen in houtskool en inkt. De tekeningen tonen elk op de achtergrond een strenge ritmische structuur van flatgebouwen waaroverheen organische patronen en vormen zijn getekend en geplakt. In een van de tekeningen ontwaren we een vervormd mensfiguur en aan de onderrand drie losse hoofden. Een student uit de Verenigde Staten identificeert de hoofden al vrij snel als zwarte mensen. De docent vraagt nog geen identificaties of betekenissen toe te kennen in deze fase van de bespreking. 'Okay, dan zie ik trekken van zwarte mensen', zegt de student, waarmee hij duidelijk maakt die associatie vrij moeilijk te kunnen negeren of uitstellen.

Het gesprek gaat terug naar formele aspecten, in dit geval naar de verschillen in structuur tussen het houtskool en de delen in inkt. Later in het gesprek vraagt de docent naar associaties en interpretaties en dan keren de hoofden terug in de bespreking (hoewel niet meteen) en wordt ook duidelijk dat de gespreksdeelnemers ze zeer verschillend zien. Marco uit Zuid-Europa vindt dat deze tekening 'serieus' en 'geladen' is juist vanwege de hoofden, die hij verbindt aan de Zwarte Pieten-discussie in Nederland. De Nederlandse Nico ziet die referentie niet en vindt dat de hoofden verwijzen naar mogelijk

10 Waldenfels verwijst hierbij (onder meer) naar Rimbauds uitspraak 'Je est un autre' (2007, p. 9; 2001, p. 76).

11 In het voorbereidende jaar van het onderzoek heb ik een aantal seminars bijgewoond en daarvan veldnotities gemaakt waarop ik me in dit specifieke geval baseer.

belangrijke personen, ze doen bijvoorbeeld denken aan campagneposters zoals die van Obama. Een andere Nederlandse student heeft juist eerder associaties met criminelen.

Vervolgens concentreert het gesprek zich op de al dan niet politieke intenties van de kunstenaar. Joris heeft een geschreven document ingebracht in de sessie¹², waarin hij zestien statements (waaronder drie citaten) opvoert die voor hem belangrijke uitgangspunten zijn voor het maken van zijn werk. Hij rept hierin van artistieke processen als ‘unarticulated revolutions’ en over die term discussiëren de studenten vrij lang, omdat een van hen de politieke connotaties hiervan verwarrend vindt. Joris vertelt later in een interview met mij¹³ dat hij met dit werk in eerste instantie vooral wilde terugkeren naar een juist meer persoonlijke inhoud. Hij fotografeerde voor de tekeningen de woonwijk waar hij in zijn vroege studententijd had gewoond en die nu in het kader van wijkvernieuwing gesloopt werd. ‘Het waren voor mij geen tekeningen die het opnamen voor de onderdrukte bevolking met een migratie-achtergrond. Het waren voor mij tekeningen van een plek die veel voor mij betekent en waar al die dingen samenkwamen. Maar dat wist ik toen misschien ook nog niet zo duidelijk.’ Hij stelt dat hij met deze tekeningen noch met de tekst per se een politieke inhoud of provocatie zocht.

Dat wil niet zeggen dat provocatie als strategie hem vreemd is, integendeel. Als puber tekende Joris scherpe cartoons in de schoolkrant, hij schreef pittige liedteksten en tijdens zijn bachelorstudie schreef hij ooit ‘geëngageerde kritische linkse columns’ voor een uitkrantje, zo vertelt hij zelf. Later in die opleiding maakte hij een reeks schilderijen waarin hij Beierse alpenlandschappen bevolkte met zwarte figuren uit het Amerika van de jaren zestig, afkomstig uit het boek *Black in White America* (1966) van Leonard Freed. Hoewel zijn keuze voor de beladen landschappen¹⁴ vooral was ingegeven door zijn zoektocht naar een zo scherp mogelijk contrast met de zwarte figuren, en het hem hier om het verkennen van schilderkunstige en historische constructies te doen was, was hij zich er zeker bewust van dat ‘er wel iets gevaarlijks omheen’ zat. ‘Maar ik had er niet precies over nagedacht van: ja, wat is dan je statement of wat zeg je daar dan mee? En eigenlijk werk ik nog steeds zo, in de zin dat ik veel meer denk: je moet iets opzoeken waar spanning zit en dan met die spanning gaan werken[...] en dat mag best ongemakkelijk blijven.’

Die vorm van provocatie wordt zo’n tweeënhalp jaar later door ten minste een van zijn medestudenten gewaardeerd: Allard stelt in de rondetafeldiscussie¹⁵ naar aanleiding van de feedbacksessie dat hij vindt dat

kunstenaars ‘juist een beetje minder dan meer ethisch moeten zijn en liever politiek incorrect dan correct, omdat dit veel spannender is.’ Hij waardeert het dat Joris een werk inbrengt waarvan hij weet dat het reacties op gaat leveren, om te kijken wat er dan gebeurt. Dat is ook hoe Joris zelf die avond zijn intentie met het werk omschrijft: ‘In het algemeen ging het me meer om: kijk wat ik niet kan doen. Kijk eens naar wat onacceptabel wordt gevonden.’ Precies die houding valt verkeerd bij een aantal andere deelnemers. Zij relateren dat onder meer aan de vraag: vanuit welke positie ‘spreek’ jij eigenlijk hierover?

Persoonlijk engagement

Tegen het einde van het seminar over de tekeningen van zijn oude woonwijk vroeg Niki Joris naar zijn persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp: ‘Is het je eigen leefomgeving?’ Joris bevestigde dit, maar betwijfelde toen of dat voor het werk zo belangrijk is. Niki, en ook Marco, vond het zeker relevante informatie. Zij zijn ook degenen die een half jaar later in de feedbacksessie stellen dat het onderwerp vluchteling te ver van de kunstenaar af staat.

Enkele weken na die feedbacksessie zit de hele groep studenten om de keukentafel in ons pand, voor de rondetafeldiscussie naar aanleiding van de confrontatie. In de uitnodiging schreef ik dat we de tijd en ruimte zullen nemen om verschillende ethische en esthetische waardesystemen in de kunst te bespreken. Ik benadruk dat niet consensus het doel is, wel een dialogische uitwisseling van ideeën en een respectvolle interesse in de diversiteit van die ideeën. In het eerste deel van het gesprek bespreken we de verhouding van het ik tot de ander en de rol van de ander en het andere in de kunst en kunstgeschiedenis.¹⁶

In het tweede deel komen we terug op het specifieke incident van een paar weken ervoor. De studenten maken daarin niet zozeer een punt van de onderwerpen op de schilderijen, maar wel van de houding die Joris aannam in zijn presentatie: die hadden ze ervaren als gedistantieerd en onverschillig. Niki noemt het de houding van een toerist en vindt dat vooral problematisch in combinatie met een zekere lichtzinnigheid. ‘Je bent niet zwart, je bent geen moslima, je bent blank, je komt uit Nederland, je bent bevoorrecht in zekere zin. En daarom zeg ik niet dat je dit niet moet doen, maar je moet je positie in het leven en je frame in overweging nemen.’ Maya nuanceert die distantie, omdat het ook juist goed kan zijn om de blik van de buitenstaander toe te laten. ‘Het is nodig dat ook mannen over vrouwen praten.’ Maar het is

12 In de seminars van deze docent is dit gebruikelijk voor elke tweede sessie van een student.

13 Aanvullende informatie en geciteerde uitspraken van Joris, anders dan uit de sessies, zijn afkomstig uit een interview gehouden op 20 januari 2017.

14 Beladen, omdat in dit landschap (Obersalzberg) Hitlers Berghof gesitueerd was.

15 Van deze sessie is een registratie gemaakt en de citaten zijn uit het Engels vertaald.

16 Voor deze discussie hebben we een aantal teksten van kunstcriticus Thomas McEvelley gelezen uit zijn bundel *Art & Otherness. Crisis in Cultural Identity* (1992). Het gesprek tijdens het eerste deel van deze bespreking zal in de dissertatie in een narratief over ‘dominante discoursen’ een rol spelen.

volgens haar wel belangrijk om daarin oprecht te zijn en je bewust te tonen van de gevoeligheden van je onderwerp. Het probleem in de feedbacksessie was volgens haar dat Joris daar zijn schouders over leek op te halen. Dat is voor Ryan reden om verder te gaan in zijn kritiek: Joris neemt wat hem betreft niet zozeer een gedistantieerde positie in, maar juist helemaal geen positie: 'Je maakt geen statement of een commentaar, en kiest ook geen kant.'

Deze avond zijn de meest prominente sprekers uit de vorige sessie ook nu het meest aan het woord, maar ze kiezen hun woorden genuanceerder en wisselen in een andere toon de argumenten uit, hoewel ook in dit gesprek nog wel scherp aanwezig is. Ryan noemt het werk van Joris een laf gebaar: 'Je brengt geladen onderwerpen en hebt absoluut geen enkele opinie erover, je gooit het voor de voeten.' Hij vergelijkt het met een video van iemand die eten tussen een groep zwervers gooit en dan filmt hoe de groep erom vecht. Joris protesteert hiertegen, omdat dit op een beschuldiging van sadisme lijkt, maar Ryan zegt dat het hem gaat om een vergelijking met het type gebaar van 'zoek het zelf maar uit.'

Marco en Lleyton zoeken naar andere bewoordingen voor hun bezwaar tegen Joris' houding, namelijk het onvoldoende tonen van een positie of een bewustzijn daarvan. Marco betreft daarin het begrip 'stem': 'Het is het probleem van je altijd bewust te zijn van de stem en waar die vandaan komt. [...] Want weten wie je bent, daar gaat het over.' Lleyton deelt die positie en maakt duidelijk dat het van belang is om een verantwoordelijkheid te erkennen in hoe je onderwerpen benadert: 'Bij alles wat we doen, is het heel belangrijk [te beseffen] vanuit welk standpunt we dat doen, omdat we ofwel iets zullen versterken ofwel deconstrueren [...] of blootleggen.' Joris vertelt later in het interview dat hij beseft dat zijn schilderijen een 'nogal verstandelijke manier' waren 'om iets te behandelen wat voor heel veel mensen emotioneel is', hoewel hij nog steeds vindt dat de kunstenaar juist 'een verantwoordelijkheid heeft om iets te maken en dat de wereld in te slingeren.'

Responsiviteit in de educatieve ruimte

Een educatieve ruimte is een interpersoonlijke ontmoetingsruimte waarin de deelnemers elkaar in hun vertrouwdheid en vreemdheid tegemoet treden. Het is ook een specifiek geconstrueerde ruimte: ze heeft een tijd en een plaats, een aanleiding en een aantal basale afspraken over hoe de conversatie verloopt. In die ruimte en op dat moment moet het mogelijk zijn om tot een daadwerkelijke en intensieve uitwisseling te komen van verschillend gedachtegoed. Ook de confrontatie moet er – en ook stevig – plaats kunnen vinden. Het betekent overigens niet dat die confrontatie voortdurend moedwillig gezocht moet worden of zelfs maar uitgelokt. Want hoewel de educatieve ruimte een constructie is, gebeuren er vooral spontane dingen.

Waldenfels (2007) gelooft dan ook niet in het sturen van dit proces. 'Certainly there are learning processes that take place between cultures as soon as the stage of an "intercultural dialogue" is reached. However, one has as little control over such an attraction as one has over wonder or madness or love' (p. 30).

Het blijft voorlopig nog de vraag of en in hoeverre deze confrontatie vooral een interculturele of meer een interpersoonlijke was. Confrontaties van verschillende ethische en esthetische concepten doen zich binnen deze internationaal samengestelde groep in elk geval wel degelijk voor (pathos) en vragen dan om een respons. En die respons moeten we volgens Waldenfels dan niet zoeken in een haastig sussen van de confrontatie. Hij pleit voor 'a specific kind of *epoché* that instigates a suspension of assumptions that are taken for granted, a departure from the familiar, a stepping back in front of the alien' (p. 84). Kristin Westphal (2014) beschrijft hoe dit zich laat vertalen naar het onderwijs: 'Die Erfahrung des Fremden führt uns über uns in die Zwischenheit der Kommunikation und Interaktion heraus, von der aus auch Bildung neu und anders konfiguriert werden muss: nämlich als Struktur von Alterität und Fremdheit. Pädagogik ist dann zu verstehen als ein offenes, dezentriertes und responsives Geschehen, das zwischen den Generationen stattfindet' (p. 128). Het vereist van de docent dat deze kan inspelen op het moment, dat zij de gebeurtenis als vraag en als pathos ziet en de twijfel kan toelaten. Het gaat daarbij niet om meteen te duiden, te begrijpen, de tegenstelling op te heffen of conclusies te trekken, maar juist om een stilte in het spreken en daarin het andere en het vreemde, toe te laten.

Hoewel in de feedbacksessie zeker sprake was van een stevige confrontatie, denk ik toch dat de sessie op dat moment als educatieve ontmoeting faalde. In een eerdere presentatie van het gebeuren¹⁷ heb ik dat ook zo gesteld. Een collega uit Nieuw-Zeeland vond dat het misschien juist een geslaagde ontmoeting was, omdat studenten de ruimte kennelijk als zodanig ervoeren dat op dat moment en in die setting het conflict mocht bestaan. De confrontatie met het verschil in opvatting, met de andere positie, met diversiteit stelde immers een proces in werking bij de deelnemers en is dat niet precies wat er in de educatieve ruimte moet gebeuren? Hoewel deze analyse voor de langere termijn misschien kan gelden, denk ik dat de ontmoeting zelf op een aantal punten tekortschoot.

Voor een geslaagde dialoog is het van belang dat de deelnemers aan de conversatie 'sprekend' en vooral ook in hun spreken aanwezig zijn, ook al is dat spreken nooit eenduidig, maar altijd polyfoon. Echter, Joris plaatste zichzelf met zijn openingsantwoord in de feedbacksessie als het ware buiten zijn werk en ook buiten de discussie. De distantie die hij innam ten opzichte van

17 14e ELIA-conferentie *Turn Mirrors into Windows*, 30 november t/m 3 december 2016. <http://www.elia-artschools.org/activities/biennial-conference>

zijn onderwerp leek op dat moment ook te gelden voor het te voeren gesprek over het werk en dat was voor sommige andere deelnemers onacceptabel, zoals ook bleek uit het latere rondetafelgesprek.

Nu zou het ook mogelijk moeten zijn om in dat spreken aanwezig te zijn. Daartoe is juist bij een confrontatie een basaal gevoel van veiligheid noodzakelijk en daarvoor was de sfeer in dit geval al snel te vijandig. Daar speelden ook factoren in mee die op het moment zelf moeilijk voor iedereen te overzien waren. Binnen de context van een kleine leergemeenschap vinden naast educatieve ook veel informele ontmoetingen plaats die het spreken in de groep kunnen beïnvloeden. Enkele weken voor de sessie op een feestje bij Joris in het atelier, vertelde hij later, had niemand negatieve opmerkingen bij het werk met de roeiboort geplaatst en het verraste hem dat die tijdens de sessie met zoveel hevigheid alsnog geuit werden.¹⁸ Maar hij weet ook dat een nogal onhandige grap van hem bij een van de medestudenten een rol heeft gespeeld. Binnen de groep was op diverse momenten rondom deze kwestie al duidelijk geworden dat er verschillende opvattingen bestonden over wat onder politieke (in)correctheid wordt verstaan en welke positie je als kunstenaar of persoon daarbij inneemt.

Voor het zich voltrekken van de educatieve ruimte is het belangrijk dat er sprake is van een intercultureel en interpersoonlijk sensitieve houding en benadering. De notie van de 'tussenwereld' helpt om deze ruimte te beschrijven en om er een attitude en handelingswijze in mogelijk te maken. De verantwoordelijkheid voor die attitude geldt voor alle deelnemers, maar in het bijzonder voor de docenten. En hoewel je niet altijd meteen alle gevoeligheden kunt overzien, je er ook niet meteen een oordeel over kunt permitteren en het van belang is om in de tussenruimte de stilte en het vreemde toe te laten, ben je toch ook verantwoordelijk voor het bewaken van de toon en sfeer van het gesprek. Als docenten hadden wij ons, had ik mij, sterker kunnen uitspreken over zowel de distantie die Joris liet zien als de felheid waarmee anderen hem vervolgens bejegenden. Van minstens zo groot belang voor het (alsnog) slagen van de educatieve ontmoeting is dat docenten continuïteit bieden na een dergelijke confrontatie. De educatieve ruimte moet zich als het ware openen in de ontmoetingen daarna en moet dus ook expliciet als temporeel worden gedacht. De gezamenlijke beslissing van docenten en studenten om in elk geval het gesprek voort te zetten (rondetafeldiscussie) is in die zin een goede geweest. Joris maakt bovendien uiteindelijk een werk waarin hij het besef van de verwevenheid van het intra- en interpersoonlijke, een verstrengeling van het eigene en het vreemde, tot uitdrukking brengt.

18 Op zich is dit wel verklaarbaar vanuit de situatie van de educatieve omgeving, omdat die niet hetzelfde is als een sociale of privéruimte en niet iedereen zich geroepen voelt om in de sociale ruimte een even direct oordeel te ventileren.

The Artist is Present

Vier maanden na de rondetafeldiscussie zijn we opnieuw met de hele groep op bezoek in de studio van Joris. Het is zijn laatste seminar voor het einde van het jaar en hij is begonnen met de voorbereidingen van het eindexamenwerk. Hij toont een film van circa tien minuten waarin een donker getinte man met een muts op in close-up te zien is. Tegen de achtergrond van een donkere ruimte vertelt de man – in het Engels en met een vrij zwaar accent – een verhaal over hoe hij in de mensensmokkel terecht is gekomen. De film laat steeds scherpe *cuts* zien, zodat het beeld voortdurend licht verspringt. Pieter stelt dat door deze ingreep de kunstenaar heel sterk aanwezig is.¹⁹ Aanvankelijk word je misschien meegenomen in het verhaal, maar door het verspringende beeld word je er ook steeds weer uitgehaald en dat legt de focus naar de positie van de kunstenaar. Lleyton kan een eind meegaan in die analyse, maar vindt ook dat de kunstenaar in de video juist door het verwijderen van versprekingen van de acteur (de *cuts*) nog niet transparant genoeg is en Joris daarmee blijft hangen in zijn eigen aannames rondom de figuur van de mensensmokkelaar. Marco onderschrijft dat en moedigt Joris aan om zich nog meer buiten het narratief van de film te plaatsen en daarmee duidelijker, maar wel ambigue aanwezig te zijn.

Vervolgens draagt Joris een aantal gedichten en theaterteksten voor die hij heeft geschreven voor een opera over Bertolt Brecht en ook een aantal fragmenten uit de thesis waarmee hij hoopt af te studeren. De teksten leggen een parallel tussen het huidige politieke klimaat in Europa en de levensgeschiedenis van Brecht en diens kritiek op het fascisme. Voor Joris komt een aantal belangrijke aspecten van zijn kunstenaarschap hierin eindelijk samen: zijn eerdere ervaringen als (theater)schrijver, zijn politieke betrokkenheid en de context van de beeldende kunst. Het gesprek met Joris richt zich nog directer op zijn zichtbaarheid en zijn aanwezige eigen stem: Pieter vindt dat het een extra dimensie geeft dat de kunstenaar zelf tot ons spreekt en letterlijk naar ons wijst. Ook de docent en Maya moedigen Joris daarin verder aan.

Allard doet nog de suggestie dat Joris misschien zelf op het sprekersplatform dat hij wil bouwen voor de eindexamenpresentatie moet gaan staan. Joris twijfelt daar op dat moment duidelijk over: 'Dat zou zeker iets zijn waar ik erg bang voor zou zijn.' Toch is dat precies wat er uiteindelijk gebeurt als de kunstenaar zijn afstudeerwerk in juni presenteert: vanaf een gebouwde constructie die de beeldtaal van verzet en protest oproept, slingert hij zijn rauwe teksten en gedichten naar het aanwezige publiek, waarbij de stem die hij laat horen afwisselend die van de bezorgde linkse intellectueel en de boze

19 In dit artikel richt ik me op het commentaar dat Joris krijgt op zijn zichtbaarheid of onzichtbaarheid in het werk, hoewel de bespreking ook andere zaken aan de orde stelde.

Nederlandse burger is. 'Als ik daar zelf sta en het zelf zeg, vraagt niemand zich meer af of ik claim voor iemand anders te praten. Ik denk dat die kwetsbaarheid een heel groot verschil heeft gemaakt.' Na afloop van elke performance gaat Joris met het publiek in gesprek over het werk en wat het bij hen oproept.

Margo Slomp is docent aan het Frank Mohr Instituut (Masteropleiding, Academie Minerva), waar ze studenten individuele begeleiding geeft en onderzoeks- en theorievakken doceert voor de programma's MA Painting als MA MADtech (Media, Art, Design & Technology). Ze doet promotieonderzoek naar de interculturele dialoog in de groepsleergesprekken van een kunstvakopleiding.
a.m.slomp@pl.hanze.nl

Literatuur

Anderson, V. (2014). 'World-Travelling': A framework for re-thinking teaching and learning in internationalised higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 68(5), 637-652.

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Braembussche, A. van den, Kimmerle, H., & Note, N. (Eds.) (2009). *Intercultural Aesthetics. A Worldview Perspective*. Brussel: Springer.

Bullen, E., & Kenway, J. (2003). Real Or Imagined Women? Staff Representations of International Women Postgraduate Students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 34-50.

Carroll, N. (2007). Art and Globalization: Then and Now. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 61(1), 131-143.

Ikas, K., & Wagner, G. (Eds.) (2009). *Communication in the Third Space*. New York: Routledge.

Kooi, S. (2001). *Naar een pedagogiek van de tussenwereld: een wijsgerig-pedagogische studie over de grondslagen van de interculturele ontmoeting in opvoeding en onderwijs*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

Manley Delacruz, E. (Ed.) (2009). *Globalization, Art & Education*. Reston, VA: National Art Education Association.

Merleau-Ponty, M. ([1945]/2007). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.

Rapley, T. (2004). Analysing conversation. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 383-396). London: Sage.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.

Seale, C. (Ed.) (2004). *Researching society and culture*. London: Sage.

Tomas, D. (1996). *Transcultural Space and Transcultural Beings*. Boulder, CO: Westview Press.

Waldenfels, B. (2007). *The Question of the Other*. Hong Kong/New York: Chinese University Press/State University of New York Press.

Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Concepts*. Evanston: Northwestern University Press.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. Sage: London.

Westphal, K. (2014). Fremdes in Bildung und Theater/Kunst. In J. Deck & P. Primavesi (Hg.), *Stop Teaching. Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (pp. 125-138). Bielefeld: Transcript.

Xie, M. (Ed.) (2014). *The Agon of Interpretations: Towards a Critical Intercultural Hermeneutics*. Toronto: Toronto University Press.

Intercultureel leren: muziek-educatie en de gelijkwaardige ander

Jaco van den Dool, Arienne Zwijnenburg en Benjamin Low

Pogingen om onderwijs cultureel diverser te maken hebben niet geleid tot het gewenste cultureel pluralisme, maar eerder tot het benadrukken van etnische verschillen. Intercultureel onderwijs geeft kaders om stereotypering en ethnocentrisme te bestrijden door te zoeken naar overeenkomsten en gelijkwaardigheid. In dit artikel beschrijven Jaco van den Dool, Arienne Zwijnenburg en Benjamin Low hun onderzoek binnen het lectoraat Blended Learning van Codarts en de Erasmus Universiteit Rotterdam. Ze laten studenten uit Nederland en Azië via een digitaal leerplatform interculturele ervaringen opdoen met als doel hen uiteindelijk intercultureel vaardiger te maken.

Inleiding

Door de groeiende culturele diversiteit in onze samenleving neemt de vraag naar aansluitend cultureel divers onderwijs toe. Docenten blijken het echter moeilijk te vinden om concreet vorm te geven aan een cultureel diverse lespraktijk. Mede hierdoor is culturele diversiteit niet verankerd in het curriculum (Derriks, Ledoux, Overmaat, & Van Eck, 2002). Pogingen om onderwijs diverser te maken en tegelijkertijd achterstanden terug te dringen door een multicultureel curriculum hebben niet geleid tot meer culturele diversiteit, maar eerder tot benadrukking van etnische verschillen (Eldering & Rothenberg, 1996). Het gevaar van multicultureel onderwijs is dat de etnische ander kan worden gereduceerd tot een oppervlakkige, vaste eenheid. De impliciete hiërarchie die hier het gevolg van is, leidt tot ethnocentrisme. Intercultureel onderwijs kan een antwoord vormen op ethnocentrisme in het onderwijs (O'Flynn, 2005). Intercultureel onderwijs gaat niet uit van etnische verschillen, maar zoekt juist naar verbindingen. Het geeft de mogelijkheid om de ander gelijkwaardig te leren kennen door vastgeroeste beelden en attitudes kritisch te bevragen en actief naar overeenkomsten te zoeken (Byram, 1997, 2003; Byram, Holmes, & Savvides, 2013).

Het lectoraat Blended Learning van Codarts Hogeschool voor de Kunsten en de Erasmus Universiteit Rotterdam brengt in het hier beschreven onderzoek muziekstudenten uit Azië en Nederland samen in de online leeromgeving Pitch2Peer. Deze omgeving is ontwikkeld om studenten via peer-feedback samen te laten werken. Wij onderzoeken welke attitudes studenten uit verschillende geografische gebieden hebben jegens elkaar. Vervolgens bekijken we welke ervaringen ze opdoen in een online leeromgeving en wat ze van elkaar leren. Ten slotte onderzoeken we of de attitudes over de ander zijn gewijzigd. Een bijkomend doel van dit onderzoek is dat de studenten verschillende benaderingen van lesgeven en spelen leren begrijpen en hier feedback op geven. Het lectoraat hoopt dat studenten uiteindelijk intercultureel vaardiger zijn geworden en dat hun kennis over de ander niet zozeer over etnische verschillen gaat, maar juist over hun muzikale overeenkomsten.

Van multicultureel naar intercultureel onderwijs

Eldering en Rothenberg (1996) omschrijven multicultureel onderwijs als een onderwijsvorm die rekening houdt met etnische en culturele verschillen tussen leerlingen. Met als doel het terugdringen van achterstanden wordt de diversiteit in het klaslokaal benadrukt, zodat er wederzijds begrip voor elkaars verschillen ontstaat. De bevindingen van Eldering en Rothenberg duiden erop dat multicultureel onderwijs veelal uitmondt in het benadrukken van stereotiepe verschillen tussen de etnisch diverse groep in plaats van cultureel pluralisme te stimuleren. Een voorbeeld hiervan is de wijze waarop

binnen het muziekonderwijs verschillende muziekstijlen weliswaar aan bod komen, maar veelal alleen binnen scherp omliggende kaders van rigide muziek-systemen (O'Flynn, 2005). Het gevaar van stereotypering en exotisering ligt op de loer: Afrikaanse muziek klinkt zo en je doet er dit vrolijke dansje bij. Op deze manier doen studenten slechts oppervlakkige taxonomische kennis op over de ander. De impliciete hiërarchie die voortkomt uit deze oppervlakkige kennis van de ander leidt onvermijdelijk tot ethnocentrisme. Om deze reden geeft O'Flynn de voorkeur aan interculturaliteit: muziek is niet langer ingedeeld in een taxonomie van westerse en exotische stijlen, maar wordt een proces van onderhandeling tussen de diverse belevingswerelden van leerlingen. In een gemiddeld klaslokaal in Nederland komen muziekstijlen en uitvoeringspraktijken vanuit de hele wereld samen. Interculturaliteit geeft ruimte aan deze diversiteit zonder muziekstijlen te reduceren tot oppervlakkige eenheden.

Byram (2003) maakt onderscheid tussen interculturele ervaringen en intercultureel zijn. De eerste betreft ontmoetingen, terwijl intercultureel zijn een verandering behelst van identiteit en attitude jegens de ander (Byram, 2003). Socialiseringsprocessen zoals op school en thuis spelen een grote rol in de normalisering van attitudes. Pas als de student buiten de grenzen van de als natuurlijk ervaren attitudes treedt en ervaringen opdoet met attitudes van andere groepen, ervaart hij de eigen attitude niet langer als een natuurlijk gegeven, maar als arbitrair. Door het samenbrengen van verschillende culturen en de onderlinge overeenkomsten en verschillen te ervaren, groeit het intercultureel zijn. Daarbij dient iemand te bemiddelen tussen zichzelf en de ander door soms een buitenstaandersperspectief in te nemen en de eigen set aan waarden en geloofssystemen te bevragen. Dat betekent actieve verdieping in de ander (Byram et al., 2013). Interculturaliteit geeft de mogelijkheid om de ander te begrijpen niet zozeer vanuit de eigen culturele context, maar door flexibel te bewegen tussen relativisme en ethnocentrisme. Interculturaliteit stijgt als het ware boven de bestaande ideeën over culturen uit (Bredella, 2003).

Interculturele interacties worden in toenemende mate belangrijk in een globaliserende wereld. Studenten hebben niet alleen meer Nederlandse studiegenoten; een gemiddelde collegezaal bestaat uit een mix van nationaliteiten. Dit vraagt om de ontwikkeling van interculturele communicatievaardigheden (Alptekin, 2002; Thorne, 2003). Het aanleren van *Intercultural Communicative Competence* (ICC) helpt studenten succesvol te communiceren met studenten van een andere cultuur (Byram, 1997, 2000). De methode om ICC te verwerven gaat verder dan oppervlakkige culturele uitwisseling en streeft ernaar vier competenties te verbeteren: (1) de vaardigheid om opgedane nieuwe kennis over de andere cultuur te koppelen aan al bestaande kennis en hierop te reflecteren; (2) de vaardigheid om nieuwe culturele kennis tijdens een interculturele dialoog toe te passen; (3) de vaardigheid van kritisch cultureel bewustzijn en begrip voor de ander vanuit een insiderperspectief (dit gaat verder dan een oppervlakkig bewustzijn van culturele

verschillen); en (4) de vaardigheid om met een open houding te reflecteren op culturele overeenkomsten en verschillen. Hiermee verandert de attitude jegens de ander (Byram, 1997; Parmenter, 2003). Ethnocentrisme kan alleen afnemen als de interactie verder gaat dan het uitwisselen van culturele feiten en juist door diepere leerervaringen met studenten van verschillende culturen vastgeroeste ideeën aan het wankelen brengt.

Interculturele communicatie is met de hedendaagse techniek steeds gemakkelijker. Uit eerdere studies naar interculturele communicatie met digitale leermiddelen blijkt dat voornamelijk studenten die een taal willen leren het bijzonder leerzaam vinden om met native speakers te communiceren (Lee, 2012; Lee & Markey, 2014). Daarnaast speelt het gebruik van digitale middelen een rol in de motivatie om in het buitenland te gaan studeren (Angelova & Zhao, 2014; Hauck, 2007). Online leeromgevingen bieden de mogelijkheid om culturen die ver van ons af staan heel dichtbij te brengen. Het reflecteren op de eigen en nieuwe cultuur en toenemende kennis over de ander in online leeromgevingen deed de studenten groeien in intercultureel begrip en stimuleerde ook tot op zekere hoogte attitudeveranderingen jegens andere culturen (Elola & Oskoz, 2008; Furcsa, 2009; Schuetze, 2008).

Bij deze veelbelovende studies hoort wel een kanttekening: interculturele communicatie door technologie is alleen succesvol wanneer studenten voorafgaand aan de gesprekken een (technische) training krijgen (Chun, 2011; Hauck, 2007; Lee & Markey, 2014). Studenten zomaar loslaten in de interculturele arena levert niet de gewenste communicatie op. Lee (2009, 2011, 2012) adviseert om docenten een actieve en faciliterende rol te geven in het communicatieproces. Duidelijke opdrachten en een adaptieve houding van de docent zijn belangrijke succesfactoren voor een diepe interculturele leerervaring.

Ten slotte vraagt een succesvol intercultureel project om een goede planning en een stimulerende online omgeving (Menard-Warwick, 2009). Naast een aantrekkelijk design en goed werkende functionaliteiten werkt intercultureel leren het best via asynchrone communicatie. Door grote tijdsverschillen kunnen de studenten moeilijk tegelijk werken aan de opdrachten. Daarnaast kan synchrone communicatie voor ongemakkelijkheid zorgen en kunnen eventuele taalbarrières stroef lopende communicatie veroorzaken. Asynchrone communicatie geeft de studenten de mogelijkheid om zich te kunnen verdiepen in de communicatie en hun tijd zo flexibel mogelijk in te kunnen delen (Keränen & Bayyurt, 2006).

Feedback

In ons onderzoek is de rol van peers in het leerproces belangrijk. Veelgenoemde effecten van de inzet van peers zijn: ontwikkeling van vaardigheden als samenwerken en het functioneren als lid van een lerende gemeenschap, verbeteren van kritische reflectie en onderzoekende houding

en betere communicatieve en metacognitieve vaardigheden (Boud, Cohen, & Sampson, 1999; Gielen, Dochy, & Onghena, 2011; Topping, 1998). Peerfeedback is feedback die gelijken (peers) uitwisselen, zoals in dit geval studenten van het conservatorium.

Studenten in het kunstvakonderwijs hebben een krachtige verbinding met het vak nodig om tot artistiek werk te komen. Die verbinding, waar eigenheid uit voortkomt, maakt hen ook kwetsbaar. Het werk is altijd persoonlijk – ze ‘zijn’ wat ze studeren – en daarmee is kritiek op het werk vaak moeilijk (Hopman, 1999). Die kwetsbaarheid van de studenten vraagt om affectieve doelen in het proces van peerfeedback en assessment: het leren kennen van de eigen kwaliteiten, het leren dat kritiek een nieuwe start is en niet een eindpunt, het kunnen hanteren van tegenstellingen en het kunnen communiceren over het werk. Het geven en ontvangen van feedback zijn beide zinvolle activiteiten hiervoor. Peerfeedback draagt bij aan het ‘mindful’ ontvangen van feedback en uit de literatuur blijkt dat het beter is voor het leerproces wanneer studenten feedback niet passief ontvangen, maar hen aanzet tot het verwerken ervan (Boud & Molloy, 2013; Miao, Badger, & Zhen, 2006). Actief vragen om feedback maakt dat de student krijgt wat hij nodig heeft.

In de inzet van peerreview en peerassessment valt te kiezen voor een afwisseling in holistisch beoordelen en beoordelen op basis van specifieke criteria. Daarmee leert de student de kwaliteit van goed werk herkennen (Sadler, 2009). Om effectieve feedback te kunnen geven moeten studenten voldoende vertrouwen hebben in zichzelf en in elkaar. Dat betekent dat het proces van feedback geven aan moet sluiten bij de kennis en vaardigheden van de student op dat moment (Gaunt & Westerlund, 2013).

Methode

Voor het interculturele project binnen dit onderzoek hebben we twee casestudies opgezet met twee combinatiegroepen die cultureel en geografisch gezien zeer ver van elkaar verwijderd liggen. De eerste combinatie bestaat uit twee studenten uit het derde bachelorjaar van de opleiding Docent Muziek aan Codarts Hogeschool voor de Kunsten in Rotterdam en één muziekdocent van de School of Performing Arts Kathmandu in Nepal. De studenten volgen een vierjarig bachelorprogramma voor allround muziekdocent. Ze hebben zich vrijwillig opgegeven voor dit project en doen het extracurriculair. Als derdejaarsstudenten geven ze veel (muziek)les op scholen.

De muziekdocent uit Kathmandu heeft, net als veel van zijn collega's, geen formele muziekopleiding genoten en heeft gitaar leren spelen door observaties van YouTube-tutorials en informele lessen van oudere broers of vrienden. In dit leerproces gebruiken zij lokale manieren van musiceren en vermengen deze met nieuwe muziektechnieken en aanvullende theoretische kennis om jazz en popmuziek te leren. Deze intermuzikale methode

van leren vraagt veel doorzettingsvermogen en gedisciplineerde zelfstudie (Van den Dool, 2016). De School of Performing Arts Kathmandu (SPAK) verzorgt muziek- en danslessen aan staatsscholen, weeshuizen en opvanghuizen voor mensen met een lichamelijk en verstandelijke beperking. De missie van SPAK is om kunsteducatie toegankelijk te maken voor iedereen; juist voor hen die het niet kunnen betalen (Van den Dool, 2014).

De tweede combinatiegroep bestaat uit vier studenten van de opleiding Jazz aan Codarts Hogeschool voor de Kunsten Rotterdam en vier studenten van LaSalle College of the Arts Singapore. Beide instituten bieden bacheloropleidingen aan in verschillende muziekstijlen, waaronder jazz. Het curriculum bevat theoretische componenten, zoals muziektheorie en muziekgeschiedenis, en praktische componenten, zoals bandles en individuele instrumentale lessen. Cultureel verschillen Codarts en LaSalle sterk in hun relatie tot jazzmuziek. Op de elf conservatoria in Nederland is jazz al decennia onderdeel van het muziekcurriculum. Daarnaast organiseert Rotterdam jaarlijks het grootste jazzfestival ter wereld, North Sea Jazz, waarbij Codarts nauw betrokken is. Jazzmuziek is sterk verbonden met de stad Rotterdam. LaSalle daarentegen is het enige instituut in Singapore waar jazz op een professioneel niveau wordt gegeven, terwijl er diverse professionele muziekinstituten zijn in de stadsstaat. Jazzmuziek is geen onderdeel van de traditionele Singaporese muziekcultuur en kon tot begin deze eeuw derhalve niet rekenen op staatssubsidie. De afgelopen jaren groeit de populariteit van jazz en nemen afgestudeerden van instituten zoals Berklee College of Music nieuwe kennis over jazz mee terug naar Singapore. Bij thuiskomst nemen zij belangrijke sleutelposities in binnen de jazzeducatie.

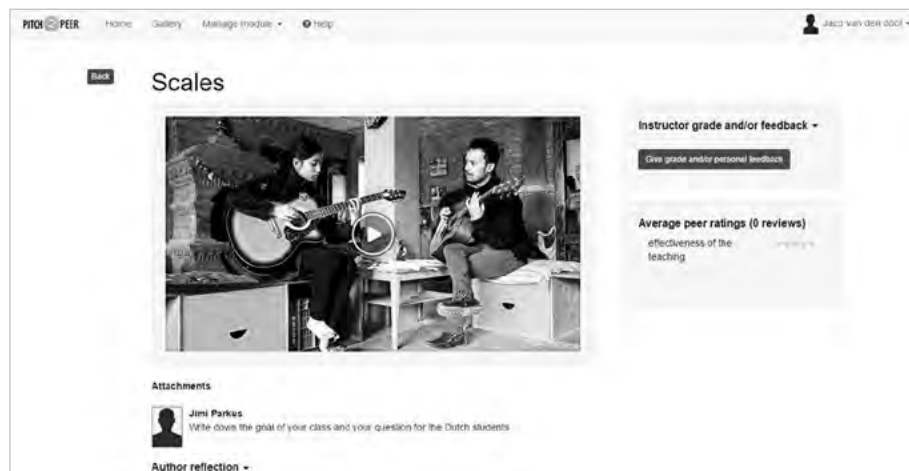
Door studenten en muziekdocenten uit verschillende geografische gebieden samen te brengen leren beide partijen verschillende benaderingen van lesgeven en spelen te begrijpen en hier feedback op te geven. Doordat beide combinatiegroepen populaire muziek en jazzmuziek spelen, worden etnische verschillen niet zozeer benadrukt of geëxotiseerd, maar zoeken participanten verbindingen in *band practice* en muzikale leerprocessen in het algemeen. De inzet van een digitale tool kan verbindingen tussen de twee groepen creëren en wederzijds bijdragen aan kennisvermeerdering, nieuwe culturele vaardigheden, kritisch cultureel bewustzijn en attitudeveranderingen jegens de onbekende ander.

Om dit te realiseren gebruikte het lectoraat Blended Learning de feedbacktool Pitch2Peer (P2P). Deze tool is oorspronkelijk ontworpen om grote groepen studenten in een motiverende omgeving feedback op elkaars werk te laten geven. P2P kun je inzetten om virtueel publiek te hebben. We gebruikten in ons onderzoek P2P om intercultureel leren te faciliteren door feedback in een digitale leeromgeving. Studenten geven elkaar feedback op producten die nog in ontwikkeling zijn. Er zijn voor dit project twee modules opgezet. Elke module bevat altijd dezelfde tijdlijn, bestaande uit vier fases: het klaarzetten van de opdrachten, het plaatsen van de pitches door iedere

student, een reviewperiode waarin studenten elkaar feedback geven en tot slot een concluderende periode. Binnen de tool is te kiezen voor een duidelijk begeleid feedbackproces volgens vooraf gestelde criteria of een meer open systeem.

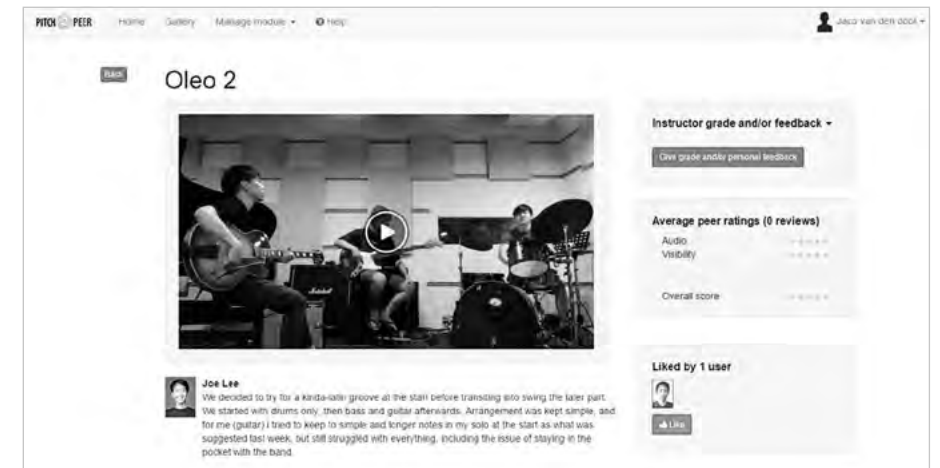
De eerste combinatiegroep vroegen we om een eigen leervraag te delen met de peers en om een filmpje te plaatsen waarin ze succesvol werken aan deze leervraag en een filmpje waarover ze een vraag hebben. De peers bekijken de filmpjes en geven volgens de gestelde vragen feedback. We lieten de deelnemers grotendeels los; ze konden hun eigen repertoire aandragen (zie afbeelding 1). In de loop van het onderzoek hebben we als vervolgstap deelnemers gevraagd een filmpje te plaatsen dat in verband stond met de eerdere feedback en waarin ze tevens antwoorden op gestelde vragen gaven. Het gehele traject besloeg vijf weken.

Afbeelding 1. Oefenen van toonladders in Pitch2Peer



De tweede combinatiegroep, bestaande uit twee kwartetten, moest in een tijdsbestek van acht weken vier jazzstandards spelen. Het repertoire bestond uit: (1) 'So What' van Miles Davis; (2) 'Naima' van John Coltrane; (3) 'Oleo 4' van Sonny Rollins; en (4) eigen keuze. Het project bestond uit vier cycli, waarvan elke jazzstandard twee weken in beslag nam. Allereerst verzochten we de studenten een korte bio te schrijven over hun ervaring met jazzmuziek en wat ze wilden leren van deze interculturele uitwisseling. Daarna vroegen we de kwartetten een video te plaatsen op P2P waarin zij een van de bovengenoemde jazzstandards vertolkten. Als derde vroegen we hen feedback te geven op de jazzstandard van de andere groep. Met deze feedback kon het kwartet verbeteringen aanbrengen en een week later een verbeterde versie uploaden. Deze exercitie werd vier keer herhaald (zie afbeelding 2).

Afbeelding 2. Jazzstandard Oleo



Beide combinatiegroepen deelden dezelfde passie voor muziekeducatie of het spelen van jazz. Dit sluit aan bij Byram's ICC-model (1997, 2000), waarin met digitale middelen langeafstandsontmoetingen verrijkt worden door gelijkwaardige culturele onderhandelingen. De interculturele interactie tussen de studenten zou moeten leiden tot een hoger niveau van interculturele communicatie competentie (ICC). Dit verwachten wij terug te zien in de bereidheid om de ontvangen feedback te incorporeren in het spel. Daarnaast nemen wij aan dat het wekelijkse feedbackverkeer aanvankelijk enigszins aftastend is, maar naarmate de weken vorderen steeds kwalitatiever en opbouwender wordt. Eventuele drempels om elkaar inhoudelijke feedback te geven kunnen voortkomen uit muziektechnische inferioriteit of onbekendheid met het fenomeen feedback geven. Wij verwachten dus dat gedurende de cyclus omzichtige feedback zal afnemen, doordat studenten elkaar beter leren kennen en overeenkomsten tussen de culturen ontdekken.

In dit onderzoek hebben we de data verzameld door het bestuderen van de bio's, e-mails, Skypegesprekken en de geschreven feedback in Pitch2Peer. Deze data analyseren wij vanuit de volgende drie vragen:

1. Welke attitudes hadden de respondenten over de ander? Hiermee onderzoeken wij welk beeld er bestaat over elkaar aan het begin van de projecten.
2. Hoe hebben de respondenten de tool ervaren? Heeft het hun spel verbeterd? Welk aspect van de tool heeft hun spel beïnvloed of verbeterd?
3. Heeft dit project hun culturele attitudes jegens de ander veranderd?

Na afloop van de projecten hebben de deelnemers een vragenlijst gekregen over deze drie vragen. Hiermee verifiëren wij of onze bevindingen corresponderen met de attitudes en ervaringen van de deelnemers.

Resultaten eerste combinatiegroep

Attitudes bij aanvang

Het verloop van de eerste combinatiegroep (Codarts-Nepal) was stroef. De studenten van Codarts en de Nepalese docent waren aarzelend in het uploaden van filmpjes en het geven van feedback. Bij navraag bleken er naast technische problemen (het internet in Nepal is te traag om filmpjes te uploaden) en planingsproblemen, ook veel vragen te zijn die te maken hebben met attitudes. De docent uit Nepal had het idee dat men in Europa ver vooruit was.

‘When I opened the platform [Pitch2Peer], I was a bit shocked. We don’t have such facilities in Nepal. I don’t know exactly how to work with this.’

Voor hem had de onzekerheid te maken met materiële zaken die in Europa wel beschikbaar zijn en in zijn land niet. Daarnaast: uitte de Nepalese docent ook zijn zorgen over het niveauverschil. In een Skype-gesprek en een aantal e-mails probeerden we duidelijk te maken dat het platform voor alle deelnemers nieuw was. We verzekerden hem dat hij veel ervaring had als muziekdocent en dat de Nederlandse studenten veel van zijn andere aanpak konden leren. De Codarts-studenten waren aanvankelijk terughoudend om feedback te geven aan iemand die ze niet kenden, omdat ze niet wisten hoe de feedback ontvangen zou worden. Hieruit blijkt ook dat studenten zich bewust zijn van de kwetsbaarheid van de artistieke ander en dat dat remmend kan werken op feedback geven (Hopman, 1999).

Na een interventie in de vorm van een gesprek door de begeleiders is het feedbackproces gestart. In dit gesprek is duidelijk gemaakt dat iedereen delen van de eigen lessen waarover vragen zijn op P2P heeft geplaatst en dat dus alle deelnemers zich kwetsbaar hebben opgesteld en daarmee laten weten prijs te stellen op feedback.

Ervaringen

De uitgewisselde feedback hebben alle betrokkenen opbouwend gesteld. Interessant was dat er ook bij iedere uitwisseling vragen zijn gesteld aan de ander. Het woord ‘curious’ komt regelmatig terug in de reviews. De deelnemer die de filmpjes plaatste, stelde daarbij vragen aan de peers. Dat was een goede manier om de dialoog te openen, aangezien de contexten en de lesinhouden van de filmpjes zeer verschillend waren. Dat maakte het stellen van een tegenvraag logisch. De vragen waren gericht op inhoudelijke aspecten rondom lesgeven, maar ook muziek-inhoudelijk, bijvoorbeeld een vraag van een Nederlandse student:

‘Could you tell me what teaching scales to your students means to you? How important do you find it? I always hear different opinions about scales and I’m curious about yours. :)’

Antwoord uit Nepal:

‘I think teaching scales is one the most important lesson not only for guitar but for all instruments and vocal as well. I do really think that students must know scales to make their one [sic] music and for improvisation And it is also best for fingering exercises.’

Bovenstaand voorbeeld komt uit de tweede fase van het project na vier weken, waarin de deelnemers duidelijk al iets meer vertrouwd waren met elkaar en de P2P-tool. De laatste ronde hebben alleen de Nederlandse studenten nog een filmpje geplaatst. De deelnemer uit Nepal ondervond moeite om de filmpjes te plaatsen door een tragere internetverbinding. Tijdens de gesprekken met de studenten is wel gebleken dat ze behoefte hadden om wederzijds meer inhoudelijke aansluiting te krijgen, bijvoorbeeld een concrete opdracht in plaats van eigen keuzes maken welk filmmateriaal ze wilden plaatsen. Ze dachten daarmee dan helderder te kunnen hebben waar ze feedback op konden geven en ontvangen.

Attitudeveranderingen

Uit de vragenlijst die de deelnemers na het project hebben ingevuld, bleek dat het project te kort was om daadwerkelijk een attitudeverandering teweeg te brengen:

‘Door de korte duur van dit traject vind ik het lastig om te duiden welke onderdelen van deze dialoog ik zou willen meenemen in mijn carrière als docent.’ (student Docent Muziek).

Zoals deze student duidelijk maakt, vraagt een attitudeverandering om een langdurige verdieping in de ander. Tijdsduur is een bepalende factor of een dergelijk intercultureel project daadwerkelijk een interculturele verandering teweeg brengt (Byram, 2003). In dit project was er meer sprake van een interculturele ontmoeting. Dit leidde niet tot de gewenste verdieping en attitudeverandering.

‘From few videos from Pitch2Peer I have different new knowledge about teaching, but not so much about the culture. I think for this we have to see different classes from different teachers and students.’ (docent SPAK)

Desondanks vinden de deelnemers de interculturele ontmoeting en het gebruik van de tool waardevol. De mogelijkheid tot asynchrone feedback geeft studenten de tijd om gerichte reviews te geven en niet direct geconfronteerd te worden met eventuele taalbarrières. Dit is een essentieel onderdeel in een intercultureel project (Keranen & Bayyurt, 2006).

‘De mogelijkheid om vragen te stellen bij je video’s maakt dat je gerichte reviews kunt geven. Het is geweldig dat je op deze manier contact kunt hebben met mensen uit een ander werelddeel.’ (student Docent Muziek)

Ten slotte zeggen de studenten en de docent in Nepal dat een digitale tool bijdraagt aan verbondenheid met de ander, waardoor commentaar op elkaars lesgeven gemakkelijker is. Vooral het gebruik van videomateriaal is een succesfactor gebleken in dit project:

‘Here in Pitch2Peer you can directly see the class session of different teachers from different part of the world and yet you feel so connected which makes it easy by commenting and giving suggestion to each other.’ (docent SPAK).

‘Door gebruik te maken van filmpjes worden alle elementen van lesgeven veel duidelijker. Bijvoorbeeld de informelere sfeer die ontstaat doordat de les in de buitenlucht gehouden wordt en het warmer weer is.’ (student Docent Muziek)

Resultaten tweede combinatiegroep

Attitudes

Bij de tweede combinatiegroep (Codarts-LaSalle) ontdekten we aan het begin van de cyclus grote verschillen in culturele attitudes die een mogelijk effect kunnen hebben op het geven en ontvangen van feedback. Het eerste verschil is het verwachte speelniveau van de ander. Op onze vraag om een korte beschrijving te geven van de verwachtingen van dit feedbackproject, gaven de studenten van LaSalle een persoonlijke motivatie die voornamelijk muzikaal van aard was; ze wilden technisch beter worden op hun instrument en bovenal het jazzidioom onder de knie krijgen. De Codarts-studenten plaatsten daarentegen een bio waarin ze op professionele wijze hun specialiteit en affiniteit met jazz omschreven zonder daarbij specifieke leerdoelen te vermelden. Uit deze documenten blijkt al dat de ervaring met jazz sterk verschilt tussen de twee groepen. De Codarts-studenten hebben jazz met de paplepel ingegoten gekregen, terwijl de LaSalle-studenten er pas op latere leeftijd mee in aanraking kwamen. Dit vertaalde zich in onzekerheid bij de LaSalle-studenten na het zien van de eerste video van Codarts. De studenten uitten hun zorg over het nut van het project, aangezien zij niet het adequate speelniveau zouden hebben:

‘The level difference between the Dutch group and our group is too large a gap, to the point where we do not understand most of what is going on in their playing and are struggling to come up with any constructive feedback for them.’

In dezelfde mail beschrijven ze hun spelniveau als middelmatig en adviseren ze ons om een professioneel jazzkwartet te zoeken buiten het instituut om. Hieruit blijkt dat de LaSalle-studenten zich niet waardig achtten om met Codarts-studenten samen te werken. Hun attitude jegens Codarts bestaat uit de assumptie dat ze technisch inferieur zijn en hierdoor automatisch gediskwalificeerd zouden moeten worden van deelname. Wij verzekerden hen echter dat dit project geen wedstrijdelement bevat en dat de Nederlandse groep ondanks het niveauverschil juist iets kan leren over de wijze waarop mensen in andere culturen jazz spelen. Bovendien was de missie van dit project om door feedback interculturele competenties te krijgen. Dit is net zo belangrijk voor de Nederlandse groep. De LaSalle-studenten reageerden gerustgesteld, maar zij zien de Codarts-studenten als muzikaaltechnisch competent en moeten zich bewijzen om niet technisch inferieur over te komen.

De Codarts-studenten hadden op hun beurt ook iets te bewijzen. Nadat de LaSalle-studenten hadden besloten om hun onzekerheid aan de kant te zetten, zagen de Codarts-studenten het als hun uitdaging om niet belerend en dominant over te komen, ondanks het bewustzijn van technische superioriteit. Ook zij konden namelijk iets leren over de wijze waarop mensen aan de andere kant van de wereld een jazzstandard uitvoeren. Ten slotte zijn de Codarts-studenten in dit proces gestapt om hun instituut te representeren. Het succes van dit project is tegelijk ook het succes van Codarts.

Ervaringen en muzikaaltechnische verbeteringen

Bij de ervaringen van de P2P-tool zien we allereerst dat de studenten steeds opener en losser worden naar elkaar. In de eerste video is duidelijk te zien dat de studenten veel waarde hechten aan hoe ze overkomen. Dit neemt geleidelijk af, zoals te zien is in de wijze waarop de drummer van LaSalle en de bandleider van Codarts Singaporese uitdrukkingen gebruiken. Soms vliegt er ook een Singaporees uitroep voorbij zoals ‘wah lao’ of ‘hapz vibes’, een uitdrukking om een gelukkig gevoel te omschrijven. Buiten onze inneming om begonnen de Codarts-studenten te vragen naar de betekenis van die uitdrukkingen. De Singaporezen deelden graag de betekenis ervan en spraken met enige trots over hun cultuur. Deze talige uitwisseling valt te zien als een eerste poging om het ijs te breken. De LaSalle-studenten voelden zich duidelijk meer op hun gemak na het delen van hun cultuur. Tegelijkertijd groeide de interesse van de Codarts-studenten in de andere groep door interesse te tonen in hun culturele uitingen.

Na deze culturele uitwisseling verlegde de focus zich van meer oppervlakkige culturele uitwisseling naar muzikale output en verbetering van technische aspecten. In week 5 kwam er bijvoorbeeld een e-mail van Bennett, de bassist van LaSalle:

‘The program has been great so far, we’ve been learning a lot! The fact that both groups are playing the same tune is very helpful, because

there's so much we can learn from the other group, subtle inflections that hadn't been happening in our group. It's great as well to be able to hear an interpretation that still sticks to the source material, yet develops it and so many ways that we wouldn't fathom doing! Instrumentally, because we have the same instruments in the group, there's so much to learn about the instrument I'm playing just by watching and listening to how the same instrumentalist in the other group fits in with their group and still maintains a level of composure.'

Opvallend aan deze e-mail is dat Bennett met groot gemak zijn leerdoelen communiceert. Voornamelijk door het bestuderen van de ander ontdekte hij de subtiliteit in het spel van de Codarts-studenten. Een subtiliteit die de LaSalle-studenten volgens hem nog niet hebben. Het feit dat hij deze ontdekking doet en hierop reflecteert is een grote stap in het leerproces. De opzet waarin beide kwartetten aan dezelfde jazzstandard moesten werken, droeg hier in positieve zin aan bij. Door de beheersing van het materiaal konden de studenten zich juist op subtiele verschillen richten, zoals het uitstellen van een noot, een ritmische verschuiving of een verrassend akkoord, afwijkend van de bladmuziek. Zij konden simpelweg hun interpretatie direct vergelijken met het andere kwartet die zij als technisch superieur zagen.

Het technische verschil tussen de kwartetten bleek uitdagend te zijn voor de voortgang van het project. Een dergelijk probleem beschrijft Çiftçi (2016) over een taalproject waarin studenten Engels uit verschillende delen van de wereld gekoppeld werden. Vooral de taalvaardige studenten waren niet tevreden over de online projecten wegens grote niveauverschillen. Een dergelijk probleem deed zich aanvankelijk ook voor in dit project. De drummer van Codarts maakte op de eerste paar video's een afwezige en enigszins ongeïnteresseerde indruk. Ofschoon hij zijn desinteresse niet uitsprak, konden we door zijn korte antwoorden en houding op de video voorzichtig concluderen dat hij niet de meest enthousiaste deelnemer van het project was. Op een gegeven moment miste hij een geplande opname in week 4 en liep het schema niet meer synchroon met Singapore. Nadat hij zich realiseerde dat zijn actie nogal wat logistieke gevolgen had, begon de drummer zich meer betrokken te voelen en was er zelfs een lach te bekennen op de video-opname. Vanaf week 5 werd zijn feedback uitgebreider en kwalitatiever. Het feit dat de Singaporezen beter begonnen te spelen dankzij deze feedback vergrootte zijn betrokkenheid en enthousiasme over het project des te meer.

Een terugkerende ervaring in dit project is de bescheiden houding van de LaSalle-studenten, die zichzelf technisch zwakker achtten. Binnen hun onderwijscontext, waarin kennis voornamelijk top-down wordt aangeboden, had die bescheiden houding tot gevolg dat zij zich louter als de lerenden positioneren. De Codarts-studenten kregen door lovende kritieken op hun creativiteit en technische vaardigheid van de LaSalle-studenten de docerende rol toebedeeld. Hierdoor ontstond een ongelijkwaardige situatie die pas in

week 6 werd doorbroken door de Italiaanse gitarist van Codarts. Hij was onder de indruk van de solo van de LaSalle-gitarist en wilde meer weten over de opbouw ervan. Er ontstond een dialoog waarin beide groepen gelijkwaardig van elkaar leerden.

Attitudeveranderingen

Een van de doelen van intercultureel leren is dat door het samenbrengen van verschillende culturen vastgeroeste attitudes worden bevestigd. Studenten worden uitgedaagd om een buitenstaandersperspectief in te nemen en actief naar overeenkomsten te zoeken (Byram, 2003; Byram et al., 2013). We sluiten deze analyse af door te onderzoeken welke attitudes jegens de ander zijn veranderd door deelname aan dit project.

Hoewel de studenten in de tweede combinatiegroep volgens de etiquette van jazzmuziek handelden, waarin musici ieders improvisatie met beleefdheid en respect benaderen (Becker, 2000), zijn er twee belangrijke veranderingen waar te nemen. In de beginfase van het project was de LaSalle-groep bijzonder beleefd en durfden ze de conventies niet te doorbreken. Elke jazzsolo was even goed en de feedback sloten ze consequent af met het beleefde 'yours truly.' Gaandeweg veranderde de toon van formeel naar informeel en begon er zelfs voorzichtige kritiek te komen:

'I love that you are dancing in your bass, but your shoulders ar! Last warning. Hahahaha!'

Eenzelfde trend was zichtbaar in de wijze waarop de Codarts-studenten verschoven van een formele toon in het begin naar een informele toon aan het einde van het project. Een mooi voorbeeld hiervan is de kwetsbare houding van de Codarts-gitarist:

'Always afraid to give comments like this because I suck so much so it might seem arrogant from me, but is not.'

De gitarist verbreekt de formele code en zegt duidelijk moeite te hebben met het geven van feedback zonder arrogant te klinken. Hij doet een actieve poging om de technische ongelijkheid die de LaSalle-studenten meermalen hebben benadrukt weg te nemen door te vertellen zelf ook fouten te maken (I suck so much).

We concluderen dat beide groepen hun attitude jegens de andere hebben bijgesteld. De LaSalle-studenten hielden op met het benadrukken van hun zelfopgelegde technische inferioriteit en durfden steeds vaker voorzichtige kritiek te geven. De Codarts-studenten werden op hun beurt opener, gaven meer complimenten en toonden een zekere mate van kwetsbaarheid door te vertellen zelf ook fouten te maken. Deze attitudeverandering is niet zozeer het bevragen van vastgeroeste, stereotiepe beelden over de ander,

maar meer een actieve poging te zoeken naar gelijkwaardigheid en culturele overeenkomsten.

Conclusie en aanbevelingen

De uitkomsten van dit onderzoek sluiten aan bij de bevindingen van Byram (1997) en Çiftçi (2016) over het gebruik van een online tool in interculturele projecten. Een intercultureel project werkt optimaal wanneer er sprake is van een voorbereidende technische training, een faciliterende rol van de docent en een aantrekkelijk design van de online tool. Dit onderzoek laat nog een aantal bevindingen zien die van belang zijn voor een succesvol intercultureel project.

De conclusie die we kunnen trekken uit de module van de eerste combinatiegroep, de muziekdocenten (in opleiding), is dat drie punten remmend gewerkt hebben. Als eerste was de taal een barrière. Omdat het lesgeven in de eigen taal gebeurt, konden ze elkaars lessen niet helemaal volgen. Tijd was een tweede hindernis. Het project heeft te kort gelopen om werkelijk tot attitudeverandering te leiden. En ten slotte: doordat iedereen zijn eigen leerdoelen centraal had staan, was er inhoudelijk te weinig aansluiting en dat zorgde voor een kloof in het contact.

De aanbevelingen zijn dan ook om verschillende peers langere tijd met elkaar in contact te brengen. Daarnaast zal het helpen om in de filmpjes duidelijkere opdrachten te geven, zodat de inhoudelijke aansluiting makkelijker te vinden is. Wel is de tool Pitch2Peer goed bruikbaar gebleken en zijn de deelnemers enthousiast over de mogelijkheden van uitwisseling en wederzijds leren van elkaar op zo'n grote afstand. Hierdoor wordt een interculturele ontmoeting vergemakkelijkt.

Het onderzoek naar de tweede combinatiegroep (Codarts-LaSalle) laat vier belangrijke bevindingen zien. Ten eerste kunnen technische niveaverschillen vooral in de beginfase desinteresse veroorzaken. Toch kan zonder veel sturing de desinteresse omslaan in betrokkenheid, wanneer de feedback effect lijkt te hebben op de andere groep. Verder zijn flexibiliteit in planning en geduld met technisch vaardige studenten essentieel in een intercultureel project op lange afstand. Gaandeweg het proces ontstaat er meer begrip voor elkaars niveau en pikken de technisch meer vaardige studenten wel degelijk muzikale vondsten op van de ander. En ten slotte deden beide groepen een actieve poging om hun houding jegens de ander te veranderen. Door geleidelijk aan steeds informeler met elkaar om te gaan, onzekerheden te laten varen en eerlijk kritiek te geven, ontstond er gelijkwaardigheid tussen de twee kwartetten.

Met de digitale tools die momenteel voorhanden zijn in het onderwijs kan iedere docent een intercultureel project opzetten met studenten vanuit de hele wereld. Vooral de mogelijkheid om asynchrone feedback te geven zorgt

ervoor dat de studenten de ander op een veilige manier beter kunnen leren kennen op elke gewenste tijd en plek. Intercultureel onderwijs is niet van de ene op de andere dag geïmplementeerd. Maar met projecten zoals beschreven in dit onderzoek kunnen studenten interculturele ervaringen opdoen en gaandeweg intercultureel vaardiger worden.

Jaco van den Dool is lector Blended Learning aan Codarts Hogeschool voor de Kunsten Rotterdam, docent-promovendus aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en directeur van School of Performing Arts Kathmandu in Nepal.
jvandendool@codarts.nl

Arienne Zwijnenburg (MEd) is docent op Codarts Hogeschool voor de Kunsten Rotterdam en de Fontys Hogeschool voor de Kunsten en lid van de kenniskring van het lectoraat Blended Learning.

Benjamin Low volgt de masteropleiding Arts & Culture Studies aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast is hij jazzdrummer.

Literatuur

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.

Angelova, M., & Zhao, Y. (2014). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167-185.

Becker, H. S. (2000). The etiquette of improvisation. *Mind, Culture and Activity*, 7(3), 171-176.

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and professional education: understanding it and doing it well*. Oxon, NY: Routledge.

Bredella, L. (2003). For a flexible model of intercultural understanding. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 31-49). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.

Byram, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50-66). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.

Chun, D. M. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal*, 28(2), 392-419.

Çiftçi, E. Y. (2016). A Review of Research on Intercultural Learning through Computer-Based Digital Technologies. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 313-327.

Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., & Eck, E. van. (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Eldering, L., & Rothenberg, J. J. (1996). Multicultural education: approaches and practice. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Educational dilemmas: Debate and diversity. Volume 4*. London: Cassell.

Elola, I., & Oskoz, A. (2008). Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, 41(3), 454-477.

Furcsa, L. (2009). Outcomes of an intercultural e-mail based university discussion project. *Language and Intercultural Communication*, 9(1), 24-32.

Gaunt, H., & Westerlund, H. (2013). *Collaborative learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate.

Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155.

Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*, 19(2), 202.

Hopman, M. (1999). *Creativiteit onder druk. Omgaan met faalangst en kritiek in kunst en kunstonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Keranen, N., & Bayyurt, Y. (2006). Intercultural telecollaboration: In-service EFL teachers in Mexico and pre-service EFL teachers in Turkey. *Teaching English as a Second-*Electric* Journal*, 10(3), 1-50.

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A Study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.

Lee, L. (2012). Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 45(1), 7-21.

Lee, L., & Markey, A. (2014). A Study of learners' perceptions of online intercultural exchange through web 2.0 technologies. *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 281-297.

Menard-Warwick, J. (2009). Comparing protest movements in Chile and California: Interculturality in an Internet chat exchange. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 105-119.

Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.

O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203.

Parmenter, L. (2003). Describing and defining intercultural communicative competence: International perspectives. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 119-143). Strasbourg: Council of Europe.

Sadler, R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.

Schuetze, U. (2008). Exchanging second language messages online: Developing an intercultural communicative competence? *Foreign Language Annals*, 41(4), 660-673.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-67.

Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

Van den Dool, J. (2014). *Intermusicality and Embedded Lifelong Learning*. Sharing4Good: Kathmandu.

Van den Dool, J. (2016). Blended Modes of Music Learning: Shaping Intermusicality in Kathmandu. *Asian Music*, 47(2), 84-113.

'Ik kwam erachter dat ik echt voor het acteren wilde gaan'

Alternatief domein voor talentontwikkeling

Dirk Monsma en Jeremy Kronic

In dit artikel verkennen Dirk Monsma en Jeremy Kronic het begrip talentontwikkeling voor een groep Nederlandse jongvolwassenen met een niet-westerse allochtone achtergrond. Als casus bekijken ze de opzet en resultaten van de Rotterdamse jongeren-theatergroep Young Stage. Tussen 2000 en 2009 speelden hierin 48 jongeren als acteur, danser en muzikant, waarvan 39 met een niet-westerse achtergrond. Velen werken momenteel in de wereld van kunst en entertainment.

Talentontwikkeling

In zijn artikel 'Wat we nog (niet) weten over talentontwikkeling' schrijft Peter Hermans (2012) dat het bij talent gaat om '(...) een bepaalde aanleg, maar of deze tot volle wasdom komt, is een interactie tussen individu en omgeving.' (p. 133). Aanleg voor een discipline is niet genoeg: 'Succesvolle talentontwikkeling is een samenspel tussen de persoonlijkheid (motivatie, preoccupatie en doorzettingsvermogen) en een stimulerende omgeving', benadrukt Hermans (p. 137). Vervolgens beschrijft hij de rol van ouders, het onderwijs (een docent) of vrienden die het talent herkennen en verder aanmoedigen. Hij benadrukt kortom de innerlijke drang van het talent in een rijke stimulerende omgeving.

Toen Hermans zijn artikel schreef, hadden talentenprogramma's op tv al een enorme vlucht genomen. Voor zang, dans, singer-songwriters zijn er talentenshows vanaf de leeftijd van acht jaar. Ouders en vrienden doen mee om het talent op te geven en een jury maakt de selectie. Dit gaat een stap verder dan motivatie, preoccupatie en doorzettingsvermogen. Het voorbereiden van het optreden, het optreden zelf, de beoordeling en de mogelijke coaching erna komen daarbij. Optreden is niet meer een resultaat na een lange weg van motivatie en doorzetten, maar het begin van de route voor talentontwikkeling. Optreden is talentontwikkeling.

Van Eijck, Windhorst en Van der Zant (2015) deden onderzoek naar talentontwikkeling in de kunsten bij door het Fonds voor Cultuurparticipatie gefinancierde projecten, zoals jeugdorkesten, urban-projecten, popmuziekwedstrijden en de Kunstbende. Ze noemen drie kwesties die van belang zijn voor onze eigen verkenning naar talentontwikkeling bij het Rotterdamse project Young Stage. Zij stellen (1) dat de deelnemers aan talentontwikkelingsprojecten geen representatieve afspiegeling vormen van de bevolking: 'Ze volgen relatief vaak een havo/vwo-opleiding of hebben deze gevolgd' (p. 6). Wel zien ze dat deelnemers aan urban en theater het vaakst vmbo volgen. De etnische achtergrond nemen zij niet mee, omdat daarover gegevens ontbraken. Hun conclusie is opmerkelijk: 'Dat betekent dat overheids gelden voor talentontwikkeling naar verhouding vaak naar hoger opgeleide jongeren gaan en met name jongeren die vmbo volgen of hebben gevolgd buiten de boot vallen.' (p. 6). Ze verdelen (2) het veld van talentontwikkeling in naar twee domeinen: vrije tijd en vakopleidingen. Tot slot stellen zij de vraag of men moet streven (3) naar ketens van talentontwikkeling.

Zien we deze drie zaken – representativiteit, twee domeinen en ketens – ook terug bij andere talentontwikkelingsprojecten? Wij hebben als casus het Rotterdamse project Young Stage onder de loep genomen. We hebben gekeken welke jongeren deelnamen aan dit project en wat deelname heeft betekend voor hun verdere loopbaan. Welke factoren benoemen ex-spelers als belangrijk voor hun latere carrière? Om dat te achterhalen hebben we acht ex-spelers (vier mannen en vier vrouwen), regisseur Marjet Roerink

en initiatiefnemers Bob van der Lugt geïnterviewd. De acht geïnterviewde ex-spelers hebben een niet-westerse achtergrond en zijn niet allemaal in de culturele wereld werkzaam. We kozen voor de jaren 2000-2009, omdat Roerink in die periode de bindende factor was. Naast onze eigen interviews konden wij gebruikmaken van de publicatie *I love YS* van Melissa Prins (2008) met interviews en beschrijvingen van de spelers. Alvorens onze bevindingen te presenteren beschrijven we eerst de aard en opzet van Young Stage. De opzet van Young Stage bestaat momenteel uit een samenwerkingsverband met het jongerentheatergezelschap DEGASTEN uit Amsterdam.

Jongerentheatergroep Young Stage

In 2000 speurde de SKVR, centrum voor de kunsten in Rotterdam, naar spelers voor een nieuwe jongerentheatergroep, Young Stage. De formule was eenvoudig. Gezocht: zes jongeren rond de twintig jaar met talent voor dans, theater en muziek. Opleiding en ervaring: niet noodzakelijk. Kwaliteit: talent voor een van die kunst disciplines. De spelersgroep bleef steeds een jaar bij elkaar en produceerde een korte schoolvoorstelling van 35 minuten. Aansluitend op deze voorstelling konden scholieren zelf een workshop volgen voor dans, theater of zang. Young Stage speelde in een schooljaar rond de zestig uitvoeringen met aansluitend workshops voor 7500 scholieren, vooral van vmbo-scholen en ROC's.

Doel was middelbare scholieren te laten kennismaken met de kunst disciplines muziek, dans en theater en ze te verleiden deze disciplines zelf te gaan beoefenen. In de eerste jaren begeleidden een kunst docent en een van de spelers de workshops. Later kregen de spelers van Young Stage daar een training voor en deden ze het alleen. Initiatiefnemer Bob van der Lugt: 'De spelers maakten de verbinding. Zij waren voor de scholieren het rolmodel. Tot slot presenteerden enkele leerlingen in het decor van de voorstelling wat ze hadden geleerd.' Doel was dat de leerlingen zich zouden gaan inschrijven voor een cursus bij de SKVR of ergens anders. Of dat gebeurde, is nooit onderzocht.

Vanaf 2003 organiseerde de SKVR maandelijks een open podium, 'Fanatics', in toenmalig poppodium Nighttown voor dezelfde doelgroep. Bij de voorstelling van Young Stage op de scholen deelden spelers flyers uit met de uitnodiging om drie minuten op het podium 'jouw talent te tonen' in zang, rap, street- en breakdance of electric boogy. Alles mocht. De organisatie was in handen van de Young Stage spelers. Ex-speelster Sherita Jansen: 'We kregen een draaiboek: jij doet dit en ik doe dat, jij staat bij de deur vanavond en jij doet de kaartverkoop. En dan gingen een of twee van ons presenteren in de zaal. Iedere speler kreeg zijn eigen "artiesten" aangewezen om te begeleiden.'

Vanaf de eerste Fanatics liep het storm met een gemengd publiek. Het niveau op het podium liep uiteen van beginners tot getalenteerden. Het kon voorkomen dat op de vraag van de presentator wanneer mensen begonnen waren hun act te oefenen, het antwoord luidde: 'Vorige week.' En wat is je doel?' Antwoord: 'Ahoy!'. Ook meer geoefende talenten stonden op het podium. Voorbeelden van Fanatics-acts die later bekend zijn geworden zijn hiphopper Ronnie Flex, Pam Feather, Got Skills, Neda Boin, Dichter, de rapper HEF (Julliard Frans), Elten Kien (Brandmerk), Mike Ott, Jordy van De Lik (of Simon, zo mag je hem ook noemen) en Jared Hiwat. Fanatics maakte zichtbaar wat er leefde onder de multiculturele groep jongeren wat betreft inhoud, kunstuiting en niveau. Van der Lugt: 'Wij waren een van de eersten met dit type talentenjacht. Bij ons groeide het besef dat veel leerlingen juist het optreden zagen als aanmoediging om verder te oefenen, een omdraaiing van wat we gewend waren bij onze cursussen, waar optreden de afronding is van een serie lessen.'

De spelers van Young Stage waren ook te zien op de Rotterdamse website ZAPR, bedoeld om leerlingen voor het vak CKV te informeren over wat er allemaal te doen was in de stad aan festivals, tentoonstellingen en voorstellingen. Ze vertelden wat hun favoriete uitje was voor die week of maand met de oproep daar ook heen te gaan.

Het bouwwerk Young Stage was vooraf niet theoretisch doordacht, maar ontwikkelde zich organisch. Interessant achteraf is dat de verscheidenheid aan activiteiten in de verdiepingen van de piramide van Bureau ART passen. Op niveau 1 *Ontkieming* staat het jonge publiek van de voorstelling en de workshops; op niveau 2 *Verkenning* staan de ruwe talenten op het open podium Fanatics; op niveau 3 *Verdieping* de semiprofessionele kunstbeoefenaars van Young Stage (Van der Zant, 2011).

Feven Tesfai

Feven vindt muziek iets krachtigs. Het zit meteen in haar lijf. Zij is opgegroeid met Eritrese en Ethiopische muziek. Ze kan goed Ethiopisch dansen door videobanden van haar moeder. Haar moeder is geboren in Eritrea en vluchtte voor de oorlog naar een buurland, waarna Feven in Soedan werd geboren. Op vierjarige leeftijd belandde ze met haar moeder in Nederland. Ze deed als kind in haar vrije tijd ballet en volgde een cursus tweestemmig zingen. 'Ik was zestien en deed eerst een opleiding voor mode en kleding, daarna de kappersopleiding. Allebei niet afgemaakt. Was niet mijn ding. Met negentien jaar kwam ik bij Young Stage terecht. Ik trad op na afloop van een cursusjaar en toen zei iemand tegen mij dat er een auditie was bij Young Stage en dat ik daar geschikt voor was.' Tot drie jaar terug speelde ze in voorstellingen van het Wijktheater. Haar ambitie is om eigen producties te gaan maken als verhalenverteller. 'Bij Young Stage heb ik veel over mezelf geleerd. Marjet noemde mij intuïtief-slim. Ik weet niet of dat woord bestaat, maar ik begreep haar meteen. Op een podium voel ik me echt comfortabel'.

Selectie van de spelers

De eerste jaren leverde de gemeentelijke werkgelegenheidsdienst Werkstad een lijst met mogelijke spelers uit zijn kaartenbestand van werkloze jongeren. Daaruit kon regisseur en eindverantwoordelijke Marjet Roerink met haar team een selectie maken. Toen na twee jaar Werkstad ophield te bestaan, werd er geflyerd in de stad. Iedereen rond de twintig kon meedoen. Daarnaast maakte de mbo-opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming van ROC Zadkine het mogelijk dat studenten als stagiaire een jaar in de voorstelling speelden. Studenten konden dat jaar met studiepunten verzilveren. De anderen werkten tegen een minimumloon. Na een auditie van twee dagen selecteerden de regisseur, choreograaf en initiatiefnemer de spelers. Criteria voor regisseur Marjet Roerink waren de samenstelling van de groep, de variatie in disciplines en herkenbaarheid voor het publiek: 'Ik zocht voor ieder kind in de zaal een rolmodel. Ik wilde altijd iemand die anders wilde zijn. Een mooiboy die lekker kon dansen, zodat gillende meiden in de zaal dat leuk zouden vinden, een mooie Romeo en Julia moesten erbij en een voller iemand.' Daarnaast keek ze of een speler een persoonlijkheid had die risico durfde te nemen, want ieder zou zijn persoonlijke verhaal moeten kunnen spelen: 'Ik deed iets met hun roots, met hun ervaringen, met hun smaak. Ik deed een beroep op hun persoonlijke verhaal. Sommigen durfden dat, Feven durfde dat schaamteloos.'

Verder was samenwerken belangrijk, want de groep bleef een jaar bij elkaar. Roerink: 'Met zo'n auditie ging ik juist ook in de pauze kijken: deelden ze hun fruit of zaten ze alleen in een hoekje?' Bij iedere lichting van zes of zeven spelers koos zij er één met een autochtone achtergrond, de overige spelers hadden Kaapverdiaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Guineese, Eritrese of Latijns-Amerikaanse roots. De groep vormde uiteindelijk een doorsnede van de Rotterdamse grootstedelijke jongerencultuur.

De eerste voorstelling maakte theatermaker Hildegard Draaijer. Daarna nam Roerink het roer over: 'Ik wilde stukken maken op basis van de eigen verhalen en inbreng van de speler. En dan vooral met het gebruik van disciplines als theater, dans en zang. Dit om op een dynamische manier levens-echte thema's te verwerken in een theatervoorstelling waar jongeren van "uit hun dak gaan"'. Roerink produceerde acht voorstellingen, bijgestaan door een schrijfdocent, een choreograaf en een logistiek medewerker. Om een indruk te geven citeren wij jongerenblad *Dimi* over de voorstelling 'Wannabe' uit 2004: 'het stuk gaat over ons aller daily life. Roddels op school, gezeik thuis en sjans op straat. Wannabe is een voorstelling over verlaten worden, valse beloftes, vechten, vallen en opstaan. Over rode lopers, valse wimpers en te korte rokjes. Het is ontroerend, maar wel met een knipoog. De zeven spelers zijn jong, getalenteerd en gebruiken streetdance, rap, breakdance, r&b en theater om zicht te uiten.' Roerink bleef tot 2009 de artistiek leider van de groep. In die periode maakten achtenveertig spelers deel uit van de groep.

Alpha Oumoar Barry

Alpha vluchtte in 1998 voor de problemen in zijn land Guinee (West-Afrika) door op een schip te kruipen. Dagen later stapte hij aan wal en dat bleek in Nederland te zijn. Na zijn komst volgde hij alle formele procedures. Toen hij werk zocht, kwam hij door bemiddeling van het werkgelegenheidsbureau Werkstad bij Young Stage terecht. Hij deed auditie met een zelfgeschreven gedicht. Hij speelde van 2002 tot 2005 samen met onder anderen Jandino Asporaat. In een pakkende scène speelde hij een Afrikaanse jongen die meedoet aan een inburgeringscursus om zijn Nederlanderschap te bereiken. Hij kan alle elf steden van de Elfstedentocht opnoemen in het Fries, maar wanneer hij zijn paspoort heeft, wordt hij helaas nooit opgeroepen bij een sollicitatie. Na Young Stage toerde hij nog met een solovoorstelling voor jongeren langs scholen, waarin hij met humor zijn eigen levensverhaal vertelde. Inmiddels herkennen jongeren hem op straat uit 'De Dino Show'. Zijn droom is om theater te gaan maken met gehandicapte kinderen. Die droom komt uit als hij zomer 2017 na drie jaar zijn opleiding daarvoor af gaat ronden.

Urban talent

De voorstellingen van Young Stage waren bedoeld als kennismaking voor scholieren, maar al bij de eerste lichting bleek de ontwikkeling van het talent van de spelers zelf een onverwacht resultaat. Het samen optrekken, een heel schooljaar lang vier dagen in de week onder de hoede van de regisseur, had een vormende werking. Enkele spelers uit het eerste jaar, waaronder Milone Reigman, stapten op uitnodiging van Hildegard Draaijer over naar haar professionele jongerentheater Dox in Utrecht. Steeds bleken ex-spelers na hun Young Stage-periode interessant voor andere gezelschappen, zoals de Rotterdamse theatergezelschappen LEF, Het Waterhuis en het Wijktheater. Voor sommigen volgde een rol in musicals, anderen werden presentator op tv, MC, begonnen een eigen band traden op in een televisieshow of werden organisator van festivals. Niet iedereen bleef in de wereld van de kunst en cultuur en niet iedereen was even succesvol. Van de 48 spelers zijn er naar schatting van regisseur Roerink 29 (60%) werkzaam in de wereld van kunst en cultuur, negen daarvan volgden na hun speelperiode een kunstopleiding. Negen spelers kozen een ander beroep, zoals kok, treinconducteur en tandarts. Van tien spelers is onbekend wat ze erna zijn gaan doen.

Een van de succesvolle spelers is Jandino Asporaat. Bij Young Stage speelde hij twee voorstellingen, van 2002 tot 2004, en stapte toen op verzoek van regisseur Roel Twijnstra over naar de Rotterdamse theatergroep Het Waterhuis. Aangemoedigd door Twijnstra nam hij in 2005 deel aan Camaretten en won daar de persoonlijkheidsprijs. Dat leverde hem een theatertournee door het land op langs de middelgrote theaters en daarna ging het snel. Inmiddels is hij bijna wekelijks op de televisie te zien en weet hij Ahoy en de Kuip te vullen.

Imanuelle Grives

Imanuelle is actrice, presentatrice en verhalenverteller: 'Mens en gedrag zijn altijd een rode lijn in mijn leven. Mijn moeder leerde mij vragen stellen en ik was zelf altijd al nieuwgierig. Misschien wel omdat mijn moeder maatschappelijk werkster was, geïnteresseerd in mensen.' Imanuelle is Rotterdamse van geboorte met een Surinaamse achtergrond. Met haar moeder woonde ze twee jaar in Suriname en bezocht daar de middelbare school. Terug in Rotterdam volgde ze havo en een hbo-opleiding maatschappelijk werk en dienstverlening. 'Ik was heel ongelukkig op de opleiding en voelde dat ik niet mezelf kon zijn. In het tweede jaar ging ik met een vriendin flyeren in de stad en kwam ik voor het eerst van mijn leven bij de SKVR in de Hennekijnstraat. Ik liep daar langs een wand met flyers en werd als een magneet aangetrokken door een zin: Heb jij altijd willen zingen, dansen en acteren? Ja, ja, ja, riep ik in mijzelf, dat heb ik altijd willen doen. Ik dacht: dat is een teken, ik ga auditie doen. Mijn leven veranderde echt in korte tijd opeens zo snel; in een tijdspanne van een jaar kwam ik erachter dat ik echt voor het acteren wilde gaan.' Na Young Stage maakt ze de hbo-opleiding alsnog af, omdat ze dat aan haar moeder had beloofd. Parallel daaraan volgde ze een leertraject bij het Haagse ALBA Theaterhuis. In 2008 won ze met ALBA de 'nieuwsgierig makend talent' prijs op een theatervierdaagse. Ze speelde een klein rolletje in de film *Carmen van het noorden* en brak door met de hoofdrol in de speelfilm *Alleen maar nette mensen*. Daarna volgden televisieseries *Celblok H*, *Vechtershart* en *Wie is de mol?* Imanuelle: 'Het is een paradox: ik speel iemand anders en ben eindelijk mezelf.'

Anthony Lobato

Anthony heeft een muziekstudio in de Van Speijkstraat in het Oude Westen in Rotterdam. Zijn geboortehuis staat op een steenworp afstand in dezelfde straat. Hij is 33 jaar. Met zijn studio biedt hij kinderen en jongeren een plek om hun creativiteit te uiten door muziek. Een van de projecten is de wijkmuziekschool elke woensdagmiddag. Kinderen komen na schooltijd langs en volgen wekelijks een workshop viool, gitaar, drum of piano. Hoe hij bij Young Stage terecht kwam? 'School was niets voor mij. Ik studeerde voor elektricien. Ik denk dat ik bij Fanatics als publiek was. Ik werd eruit gepikt door Marjet en deed auditie. Young Stage is een goed jaar geweest om dingen tot het uiterste te oefenen. Het hele proces, die optredens op scholen, het deed wat met mijn zelfvertrouwen. Ik leerde improviseren. Na dat jaar vroeg Jandino mij mee te gaan naar theatergroep Siberia. Ik speelde daar in de voorstelling *Atlanta*. Daarna kreeg ik vlak voor een première last van mijn meniscus en werd geopereerd. Toen ben ik muziek gaan maken. Soms hoor ik in de tram geluidjes, die noteer ik in mijn telefoon en in mijn studio maak ik daar muziek van. Het eindresultaat zet ik op Spotify en Instagram.'

Drie domeinen voor talentontwikkeling

De spelersgroep van Young Stage heeft overwegend een niet-westerse achtergrond. Zij zijn in Nederland geboren, met ouders behorend tot de eerste generatie allochtonen, of ze zijn op jonge leeftijd hier naartoe gekomen. Deze samenstelling wijkt sterk af van de deelnemers van talentontwikkelingsprojecten gesubsidieerd door het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Dat geldt ook voor hun opleidingsniveau. Waar in de fondsprojecten vmbo-leerlingen in de minderheid waren, vormen ze bij Young Stage juist de kerndoelgroep. Dat was een bewuste keuze, vertelt initiatiefnemer Bob van der Lugt: 'We zochten in 2000 een theateractiviteit voor vmbo-leerlingen. Zeventig procent van de middelbare scholieren in Rotterdam zit op het vmbo en die groep bestond toen al merendeels uit jongeren met een niet-westerse achtergrond. De meeste jongerenvoorstellingen voor scholieren werden in die tijd gemaakt door oudere acteurs met een vakopleiding. Hoe moet je jongeren verleiden iets te doen met theater of dans? Met leeftijdgenoten, met peers. Daarom wilden we beslist spelers met eenzelfde culturele achtergrond. De voorstelling was de warming-up voor het jonge publiek en als ze helemaal gek waren gemaakt, dan namen we ze mee naar de workshops.'

Veel deelnemers hebben na het vmbo de school verlaten en een vervolgopleiding niet afgemaakt. Zoals Anthony Lobato vertelt: 'School was niets voor mij.' Anderen onderbraken hun mbo- of hbo-opleiding om te kiezen voor Young Stage.

Bij deze doelgroep zien we dan ook een ander domein voor talentontwikkeling dan de vrije tijd en de kunstvakopleiding die Van Eijck en collega's (2015) benoemden. Young Stage creëerde een derde domein voor talentontwikkeling, namelijk van leren en werken. Enkele spelers komen voort uit jeugdtheater- of danslessen in de vrije tijd, niemand heeft een vakopleiding.

Kunstvakopleidingen lijken internationaal georiënteerd door een instroom van een kwart van de studenten uit westerse landen. Maar het aantal (Nederlandse) studenten met een allochtone achtergrond is beperkt: 'Niet-westerse allochtonen zorgen voor 6 procent van de afgestudeerden' (Ministerie van OCW, 2016, p. 90). De Raad voor Cultuur constateert dat het cultuurpubliek geen afspiegeling is van de Nederlandse samenleving. Young Stage/Fanatics onderscheidt zich zowel in de performers als het publiek door het grote bereik onder niet-westers allochtone jongeren en jongvolwassenen. In een interview met *De Volkskrant* van 4 april 2017 vertelt Imanuelle Grives dat ze vaak gezien wordt als 'dat ene donkere meisje' uit *Alleen maar nette mensen*, dat tot veler verbazing dezelfde persoon blijkt als 'dat ene donkere meisje' uit *Vechtershart* en *Celblok H*. (Kiene, 2017).

Bij Young Stage speelde diversiteit in achtergronden eigenlijk nauwelijks een rol, in die zin dat het onderwerp in de interviews nauwelijks ter sprake komt. Hooguit als parodie wanneer Alpha een Afrikaan speelt die enorm zijn

best doet om in te burgeren. Spelers en publiek beoordeelden elkaar niet op hun sociaal-culturele identiteit. Op die manier droeg Young Stage bij aan het versterken en daarmee het 'normaliseren' van diversiteit in de nog altijd overwegend witte wereld van theater en televisie. Bij de kunstvakopleiding en in de professionele culturele wereld is diversiteit zeker een factor, zo blijkt uit de verhalen van Imanuelle en Milona. Imanuelle ziet een positieve ontwikkeling, omdat het haar opvalt dat acteurs met bijvoorbeeld een Surinaamse of Marokkaanse achtergrond minder in stereotiepe rollen gecast worden. Zelf probeert ze te komen tot een *blend* van de Hollandse en de Surinaamse kanten van de karakters die ze speelt. Langzaam lijkt haar achtergrond een minder doorslaggevende rol te spelen in het werk dat ze krijgt aangeboden.

Succesfactoren

Welke factoren benoemen ex-spelers als belangrijk voor hun latere carrière? In de interviews zien we vier factoren terugkomen:

Het persoonlijk verhaal

Alle geïnterviewden noemden dat het verweven van hun eigen verhaal in de voorstelling effect had op hun eigen persoonlijke ontwikkeling. Feven: 'Het belangrijkste voor mij was mijn eigen ontwikkeling. Mijn belangrijkste probleem was dat ik dingen niet had verwerkt en dat komt dan naar boven. Ik had tijd nodig om dingen te verwerken en mezelf te leren kennen.'

Het vak leren

De geïnterviewden vertelden dat zij gedurende hun jaar bij Young Stage de verschillende aspecten van het theatervak mee beleefden. Het maakproces, het optreden, de interactie met publiek, de zakelijke en logistieke kant en het zestig keer spelen van een voorstelling. Milone: 'Young Stage was een voorbode van wat het betekent: het zoveel keer spelen van de voorstelling, het opbreken, afbreken, vroeg opstaan. We werden daarvoor betaald, dat was helemaal nieuw. Voor mij een eerste goede stap om te professionaliseren. Als ik dat niet had gedaan, denk ik niet dat ik alle stappen die ik nu heb gezet, had kunnen zetten. Ik denk dat ik vooral het begin van een werkhethiek heb geleerd. En ook een soort idee krijgen van wat het vak inhoudt. Ik heb bij Young Stage de beslissing genomen om door te gaan met theater.'

Artistieke ontwikkeling

De geïnterviewden verwijzen naar de eigen artistieke ontwikkeling. Gianni: 'Bij Young Stage heb ik leren kijken naar theater, leren kijken naar wat ik mooi vind en naar wat ik niet mooi vind. Leren denken over hoe je iets neer kan zetten op het podium. Hoe ziet het geheel eruit? Je gaat net wat verder

denken dan je gewend bent.' Feven: 'We leerden van die kleine dingetjes, bijvoorbeeld als je met een mics werkt, dan heb je hier je standaard om te spreken en je moet daar dansen. Dan mogen er geen witjes vallen. Ik wist niet dat je dat zo noemde. Er mogen geen stiltes vallen als je van het ene punt naar het andere gaat, van versterkt naar onversterkt, dat mag het publiek niet merken.' Milone: 'Ik ben beter geworden als speler, omdat ik het proces zag van hoe een stuk tot stand komt, ik zag de maakkant. Daarnaast gingen we ook samen naar voorstellingen. Ik herinner me een dansvoorstelling van C. de la B. Dat verbreedde mijn horizon.'

Spelen voor publiek

De interactie met het publiek, zowel bij het spelen in de voorstelling als bij het presenteren van Fanatics noemen mensen ook. Imanuelle: 'Er is een soort magie. Als je op het podium staat en je vertelt je verhaal, je gooit wat energie het publiek in en die gaat met hen aan de slag. We stonden daar als onervaren acteurs en vertelden ons verhaal en raakten jongeren die echt moeilijk te bereiken waren. Die konden we stil krijgen, vaak toch wel jongeren die zo iets hadden van: respect moet je verdienen. En binnen vijf minuten hadden we ze plat. Ervaren hoe je die energie overdraagt, is echt magisch! (...) De interactie met het publiek is echt in mijn vezels gaan zitten. Dankzij Young Stage ben ik als een vis in het water in het theater.'

Milone Reigman

Milone is na haar middelbare school opgeleid als verpleegster. Als tiener speelde zij in haar vrije tijd toneel. Na de verpleegsteropleiding wilde zij iets cultureels gaan doen en koos voor een CMV-opleiding, tot een vriendin haar aanraade auditie te doen bij Young Stage. 'Ik wist niet eens wat het was. Het leek mij interessant om te zien of ik een carrière kon opbouwen vanuit theater en Young Stage bood daarvoor een mogelijkheid. Ik kom oorspronkelijk uit Suriname. Hoewel er kunstenaars in mijn familie zaten, maakte mijn familie zich zorgen. Ze waren toch de eerste generatie in Nederland. Kijk naar de traditionele stappen die deze mensen maken. Je wordt arts, verpleegkundige of accountant. Maar geen kunstenaar!' Gedreven, noemt ze het. Van Young Stage naar DOX en gelijktijdig naar de docentenopleiding voor theater. Daarna naar de regieopleiding. 'Ik wilde gewoon het vak begrijpen. Snappen waarom ik dingen mooi of lelijk vond en wat ik zelf vond. Toen wist ik heel gericht wat ik wilde: regisseren. Dat vond ik het gaafst om te doen. Noem me maar regisseur', vertelt ze. Soms maakt ze theater, soms speelt ze zelf. Inmiddels is ze ook docent. Momenteel werkt ze in Amsterdam Zuid-Oost bij Likeminds, een vooropleiding waar jonge talenten zich als maker ontwikkelen. Zij coördineert de jongerendivisie en begeleidt jonge mensen die nog een keuze gaan maken op hun levenspad.

Geen keten, maar hinkelspel

Zoals hiervoor al vermeld zetten veel spelers van Young Stage na afloop een stap naar een volgend gezelschap. Ook degenen die uiteindelijk een ander beroep kozen. Regisseurs van andere gezelschappen beschouwden Young Stage als een talentenpool. Spelers stapten over naar Dox, Rotterdams LEF, Het Waterhuis of het Rotterdams Wijktheater. Feven, Anthony en Alpha speelden allemaal enkele malen bij het Wijktheater. Milone en Gianni gingen naar Dox. Jandino Asporaat kwam via Het Waterhuis op het podium van Camaretten. Imanuelle volgde een driejarig traject bij het Haagse Alba Theaterhuis.

In de omgeving van Young Stage was in die periode een verscheidenheid aan mogelijkheden voor verdere professionalisering. De schakels in de keten zijn van verschillend niveau, wat maakt dat de spelers kunnen groeien. Clesia Lima, speelster van het eerste jaar, vertelt dat ze na Young Stage via een andere speler hoorde dat je auditie kon doen voor het Rotterdams LEF. 'Ik heb auditie gedaan en dat was heel anders dan bij de SKVR. Een heel ander niveau. Bij de SKVR was het makkelijker en vertrouwelijker. Ik heb twee jaar bij Rotterdams LEF gespeeld. Daarna ben ik naar Het Waterhuis gegaan, daar heb ik het meest geleerd.' Het zijn geen schakels in een rechte keten met een eenduidige route. Het is eerder een hinkelspel, waarbij iedere speler zijn eigen route kiest als alternatief voor een kunstvakopleiding.

Negen spelers, waarvan vijf met een niet-westerse achtergrond, kozen uiteindelijk wel voor een vakopleiding. Milone is een van hen: 'Toen ik op de regieopleiding zat, was er in tien jaar niet meer iemand op die school geweest met een andere culturele achtergrond. Dat was soms best lastig. De opleidingen zijn te eenduidig in het curriculum en vaak vormen de opleiders zelf niet genoeg een afspiegeling van onze maatschappij. Dan ontbreekt voor jou een voorbeeldfunctie, niet omdat je iemand na wilt doen, maar wel dat je je geïnspireerd voelt door iemand waarvan je denkt: die lijkt op mij, die herkent wat ik doormaak.' De opleidingen hebben ook voordelen, vindt Milone. 'Je kan als student investeren in tijd, er zijn veel faciliteiten en je leert alle facetten van het vak. De kleine gezelschappen als Dox zijn eenduidiger en afhankelijk van de smaak van de artistieke leider. Voor beide moet plaats zijn, zowel voor opleidingen als voor grassroots. Er lijken nog wel voldoende mogelijkheden te zijn om in te stappen, maar doorstappen is moeilijker geworden, omdat de middengroepen weg zijn.'

Gianni Noten

Gianni zingt in een eigen band en schrijft zijn eigen teksten. Meestal is dat een verhaal. Met plezier zingt hij over zijn grootvader die een bank overvalt. Het is funky muziek, wie danst zal de tekst ontgaan, maar hij krijgt weleens de vraag of het verhaal waar is. 'Dat doet er niet toe', is zijn antwoord. Incidenteel speelt hij bij Maas met het Rotterdams Philharmonisch Orkest: 'Philharmonisch meets Maas'. Daarnaast heeft hij altijd wel een deeltijdbaan, bijvoorbeeld als kok en recent als verkoper bij Fillipa K. Gianni is geboren in Rotterdam West, net als Anthony, ze kennen elkaar van jongs af aan. Op zijn negende begon hij op de hoek bij het buurthuis De Gaffel te breakdancen. Hij herinnert zich dat Rotterdam in die tijd heel goede breakdancers had en daar leerde hij van. Tot zijn dertiende ging het *sky rocking*, zeven dagen in de week. Daarna zakte het wat af en stapte hij op zijn zestiende naar All Stars theaterlessen bij de SKVR. Dat werd de opmaat naar Young Stage. 'Wat ik daar leerde, was mij niet te verstoppen, want door mijn dyslexie had ik geleerd weg te duiken. School was voor mij niet weggelegd.' De overstap naar Dox ging goed tot een ernstige operatie roet in het eten gooide. Als re-integratie belandde hij weer bij Young Stage en bleef daar drie jaar, totdat de muziek hem volledig in de greep kreeg.

Conclusie

Alle geïnterviewden kijken terug op de Young Stage-periode als een kantelpunt in hun leven. Hun succes is terug te voeren op de rollen die zij vervulden: speler in de voorstelling, docent in de workshop en organisator bij het open podium. Steeds in interactie met hun doelgroep. Ze leerden zichzelf kennen, ontwikkelden zich artistiek en realiseerden zich wat het vak inhield. Het bleek een springplank om verder te professionaliseren of om te beslissen voor een ander vak te kiezen.

Verbeelden we ons de piramide van Bureau ART (Van der Zant, 2011), dan zien we bij deelnemers aan Fanatics wel doorstroom van niveau 1 *Ontkieming* (voorstelling en workshop) naar niveau 2 *Verkenning* (optreden), maar geen doorstroming naar niveau 3 *Verdieping* (spelen in de voorstelling). Terugkijkend veronderstelt initiatiefnemer Van der Lugt dat er op dat niveau te weinig geïnvesteerd is in de winnaars bij Fanatics door hen te binden in cursussen of workshops, zodat daar ook een kweekvijver zou ontstaan om spelers uit te selecteren. De winnaars gingen hun eigen weg.

Het merendeel van de spelers zette de stap naar niveau 4 *Professionalisering*. Ze gingen spelen bij andere gezelschappen die nieuwe en hogere eisen stelden. Die mogelijkheden zijn eveneens een belangrijke succesfactor, zonder die schakels zou Young Stage een doodlopende weg zijn geweest. Negen spelers (vijf met een niet-westerse achtergrond) gingen door naar een kunstvakopleiding.

Wij concluderen dat vooral een leerwerkomgeving als Young Stage een goed begaanbare route is voor een generatie jongeren met een niet-westerse achtergrond. Het is een onmisbaar derde domein om talenten met een

allochtone achtergrond en een lager opleidingsniveau kansen voor ontwikkeling te bieden. Dat geldt zeker als we de kunstwereld (en het publiek) een betere afspiegeling willen laten zijn van de bevolkingssamenstelling. Dit derde domein is een laagdrempelige toegang tot talentontwikkeling die bovendien via de workshops en Fanatics ook wordt uitgebreid naar andere talenten, die als het ware op het podium auditie doen voor eventuele deelname aan een talentontwikkelingstraject.

Door de bezuinigingen na 2012 zijn veel schakels uit de ketens verdwenen of uitgekleeft, zoals ook Young Stage zelf in de toenmalige opzet. Daar waar gesaneerd en gefuseerd is, blijven gezelschappen over die weer hogere eisen stellen aan opleidingsniveau en ervaring bij hun spelers. De humuslaag is geschrapt.

Het is een gezamenlijke inspanning voor de culturele sector en de overheid (Fonds voor Cultuurparticipatie en Podiumkunsten) en de kunstvakopleidingen om dit derde domein met voldoende schakels tot stand te brengen en ook andere groepen jongeren kansen te bieden zich een plek te veroveren in de wereld van kunst en entertainment.

Jeremy Kronic studeert sociologie aan de Erasmus Universiteit.
435576jk@student.eur.nl

Dirk Monsma adviseert overheden over cultuurbeleid en schrijft over cultuureducatie.
dirkmonsma@luna.nl

Literatuur

Eijck, K. van, Windhorst, M., & Zant, P. van der. (2015). *Wat we hebben geleerd over talentontwikkeling. Overzicht van uitkomsten van recente onderzoeken naar talentontwikkeling in de kunsten*. Rotterdam/Gouda: Erasmus Universiteit/Bureau ART.

Hermans, P. (2012). *Wat we nog (niet) weten over talentontwikkeling*. In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek & Ch. van Rensen (Eds.) (2010). *Jaarboek actieve cultuurparticipatie 2012. Doelen, middelen, effecten* (pp. 127-144). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Kiene, A. (2017, 4 april). *Actrice Imanuelle Grives veroverde haar plek in de filmwereld. 'Het is voor mij vanzelfsprekend het uiterste uit mezelf te halen'*.

Ministerie van OCW (2016). *Cultuur in beeld 2016*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Prins, M. (2008). *I love YS*. Rotterdam: SKVR.

Zant, P. van der (2011). *Woekeren met talenten*. In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek & Ch. van Rensen (Eds.) (2011). *Jaarboek actieve cultuurparticipatie 2012. Doelen, middelen, effecten*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

De toelatingskloof¹: een studie aan de Willem de Kooning Academie²

Teana Boston-Mammah

Als docent aan de Willem de Kooning Academie constateerde Teana Boston-Mammah dat de mix van studenten in haar leslokalen heel anders van samenstelling is dan de jongerenbevolking van Rotterdam. In dit artikel beschrijft ze haar onderzoek naar de selectiecriteria bij de toelating van nieuwe studenten, tegen de achtergrond van Bourdieus begrippen habitus en veld en andere theorieën over (on)gelijkheid en etniciteit.

- 1 Dit artikel is een vertaling van The Entrance Gap. A Study Of Admissions Procedures At The Willem De Kooning Academy dat eerder verscheen in: N. Adusei-Poku (Ed.) (2016). *WdKA makes a difference reader 2017* (pp. 5-14). Rotterdam: Research Center Creating 010.
- 2 Het voorbereidende onderzoek, *Making Differences* (2012), werd uitgevoerd door het Institute for Art Education (Zürcher Hochschule der Künste) om inzicht te krijgen in de ongelijkheid in het hoger kunstonderwijs en om mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de huidige praktijken binnen kunstacademies te beoordelen. Het werd uitgevoerd aan drie kunstacademies in Zürich, Bern en Genève en bestond uit een enquête onder kandidaten die in de toelatingsprocedure zaten (700 respondenten) en negentien kwalitatieve interviews met hoofden van bacheloropleidingen.

Theoretisch kader

Bij het schrijven van dit artikel heb ik dankbaar gebruikgemaakt van twee centrale thema's van Bourdieu: *habitus* en *veld*. Habitus moet hier worden opgevat als 'a set of dispositions which generates practices and perceptions (...) the result of a long process of inculcation' (Bourdieu, Calhoun, LiPuma, & Postone, 1993, p. 5). Habitus is de plek waar cultureel kapitaal door socialisatie wordt overgedragen door (voornamelijk) ouders: ingeprente esthetische codes, gewoonten en instellingen. Dit is een belangrijke vorm van cultureel erfgoed, die iemands klassepositie of plaats in verschillende velden weer spiegelt en is gericht op het in stand houden van structuren van overheersing (Bourdieu & Passeron, 1977).

Veld wordt naast habitus en kapitaal gebruikt om grip te krijgen op de sociale wereld, door Bourdieu voorgesteld als een ruimte bestaande uit verschillende dimensies met differentiaties die macht en kracht verlenen aan degenen die zich daarin bevinden. Een onderscheidend kenmerk van cultureel kapitaal is de socialisatie, een continu proces van overdracht dat leidt tot gebruiken in een aantal gebieden. Dit verklaart de overeenkomsten in habitus tussen personen uit dezelfde sociale klasse en, zo zou ik daar zelf aan willen toevoegen, met dezelfde etnische of raciale achtergrond.³ Zoals onderwijssocioloog Wallace het formuleert: 'Despite the fact that Bourdieu's work has not consistently addressed 'race' and ethnicity, his theoretical concepts have long been used to interpret the experiences and outcomes of racial, ethnic and class minorities.' (2016, p. 38).

Prudence Carter (2005), onderzoeker van ongelijkheid en onderwijs, borduurt voort op dit snijvlak van ras, etniciteit en sociale klasse, dat bij Bourdieu onderbelicht blijft. Zij benadrukt dat conventionele interpretaties van cultureel kapitaal niet-dominante vormen van cultureel kapitaal negeren. Carters etnografische studie onder laagbetaalde Afrikaans-Amerikaanse en latino-jongeren geeft inzicht in hun waardevolle en ruimschoots aanwezige wenselijke capaciteiten, die hen erkenning en macht verlenen binnen hun lokale sociale context. Als we Carters ideeën toepassen op de Nederlandse situatie, is het interessant om na te gaan of deze niet-dominante vormen van cultureel kapitaal überhaupt aanwezig zijn binnen de kunstacademie. Machteld de Jong (2014), specialist in diversiteit in organisaties, paste Bourdieus concepten van veld en habitus toe om de sociale relaties te onderzoeken tussen docenten, personeel en studenten uit etnische minderheden.

Bij veld zijn posities relationeel bepaald en dat betekent dus dat ze worden bepaald door wat ze zijn en niet zijn in vergelijking met andere posities.

- 3 Het werk van Bourdieu gaat niet in op een raciale/etnische categorisering en richt zich hoofdzakelijk op sociale klasse, maar verschillende wetenschappers hebben geprobeerd dit aspect in zijn werk te integreren. Zie Hall in Tzanakis (2011), Wallace (2016), Kalmijn en Kraaykamp (1996).

Bourdieu karakteriseerde bijvoorbeeld vaak het veld van culturele productie als een 'omgekeerde economische wereld', in die zin dat de logica ervan deels gedreven wordt door een afwijzing van de kapitalistische productiewijzen in het economische veld (Bourdieu, 1993). Een veld is een dualiteit die bestaat uit een gestructureerde ruimte van posities en positioneringen en op basis daarvan benadrukken Ferrare en Apple:

'Bourdieu constructed his version of field theory in a dual sense in which social actors experience fields as both arenas of force and arenas of struggle. In the former sense, fields are constituted by rules that direct normative values, regulate actions, reward ontological complicity, and place sanctions on transgressors. Sometimes these rules are explicit, such as the requirements for obtaining a bachelor's degree at a given institution, whereas in other situations the rules are tacit.' (2014, p. 48).

Maar Wallace stelt in zijn werk over zwart cultureel kapitaal onder Caraïbische tieners uit de midden- en arbeidersklasse dat dit kapitaal binnen het veld van een lokale middelbare school in Londen 'does not necessarily inspire an oppositional stance to white, middle-class authority and academic achievement' (2016, p. 41).

Bourdieu's veldconcept is bruikbaar voor het analyseren van een maatschappelijke context, zoals een hogeschool voor de kunsten⁴, die wordt beheerst door een set objectieve sociale relaties. Binnen dit veld kunnen twee vormen van kapitaal⁵ worden onderscheiden: symbolisch en cultureel, waarbij de eerste vorm verwijst naar de hoeveelheid prestige en erkenning, in dit geval de Willem de Kooning Academie (WdKA) als concurrent van andere Nederlandse kunstacademies. De WdKA zelf weerspiegelt vormen van culturele kennis, competenties en overtuigingen. Deze staan expliciet benoemd in het volgende citaat:

'I ask them to show me their best work, what the idea behind it is, their concept. I always ask them what they think of the sector in which they want to work and what they don't like about it. I want to know if they keep up to date with developments in their field and how they do this. Additionally, I find it important to know if they do or don't read, what kind of music they listen to, what films they like, what museums they

have visited. I try to find out what their world is and what their drivers are.' (Geïnterviewde G).

In haar meest recente werk *White Innocence* (2016) stelt de Nederlandse ras- en gendertheoretica Gloria Wekker dat binnen het veld de habitus de praktijk wordt als we ons niet meer bewust zijn van de voorwaarden waaronder we functioneren, omdat we ze juist dankzij hun succes niet ervaren als aangeleerde structuren van verplichtingen. Hall (2013) verklaart fetisjisme als een aspect van een soortgelijke representatie van de ander, die ons dwingt niet alleen met het zichtbare, maar ook met het onzichtbare te wedijveren. Fetisjisme in representatie brengt verplaatsing met zich mee. Om bij het thema van dit artikel te blijven: we zien dat degenen die niet worden toegelaten tot de academie niet gerepresenteerd of vertegenwoordigd kunnen worden, omdat hier een taboe op rust. In plaats daarvan concentreren we ons op dat wat gezien wordt als een wenselijk integraal deel van de academie, zoals een succesvolle inprenting van kennis over kunst en design en culturele competenties (2013, p. 256). Met andere woorden: habitus is 'history turned into nature' (Bourdieu 1977, geciteerd in Wekker, 2016, p. 12)⁶. De zorg van Wekker, die aansluit bij een ander deel van dit onderzoek waarop ik verderop in dit artikel zal terugkomen, is hoe

'an unacknowledged reservoir of knowledge and affects based on four hundred years of Dutch imperial rule plays a vital but unacknowledged part in dominant meaning-making processes, including the making of the self, taking place in Dutch society.' (2016, p. 2).

Nederlands onderzoek

Bovenstaand citaat bevestigt dat het nodig is kritisch te beoordelen welke subjectiviteiten in die vierhonderd jaar vanzelfsprekend gelden als weerspiegelingen van bepaalde vormen van culturele kennis en de bijbehorende competenties/instellingen. Een belangrijke conclusie van het onderzoek in Zürich (Seeffranz & Saner, 2012) was dat de heersende theorieën over ongelijkheid binnen de kunstacademie de verantwoordelijkheid vaak leggen bij eerdere factoren, zoals onderwijs, ouders of de maatschappij in het algemeen.

Het Nederlandse onderzoeksproject 'WdKA Makes A Difference' is verricht binnen Creating 010⁷, een interdisciplinair kenniscentrum dat zich onder meer bezighoudt met onderzoek naar culturele diversiteit. Het is ook verbonden met het onderzoek in Zürich door een gemeenschappelijk

4 De Willem de Kooning Academie is een van de veertien hbo-instellingen binnen de Hogeschool Rotterdam.

5 Kapitaal kent drie fundamentele vormen: economisch, cultureel/symbolisch en sociaal. Economisch kapitaal heeft betrekking op inkomen en andere financiële middelen en bezittingen, maar is onvoldoende om status en posities te kopen. Het is afhankelijk van de interactie met cultureel en sociaal kapitaal. Cultureel kapitaal houdt nauw verband met de institutionalisering van onderwijskwalificaties en de prestatiekloof (Bourdieu, 1977).

6 Wekker conceptualiseert het culturele archief, verwijzend naar Bourdieus opvatting van habitus (2016, p. 2).

7 <http://creating010.com/welcome-to-kenniscentrum-creating010/>

bestuurslid, Nana Adusei-Poku⁸ die als hoofdonderzoeker betrokken was bij het project. Dankzij mijn werk binnen dit kenniscentrum en als docent aan de kunstacademie⁹ heb ik kansen gekregen en perspectieven en ervaringen opgedaan, waarvan ik in dit artikel gebruik zal maken. Een daarvan is dat ik voortdurend in leslokalen was waar de studentensamenstelling heel anders was dan die van de jongerenbevolking van Rotterdam. De overgrote meerderheid was afkomstig uit de witte middenklasse in de buitenwijken van Rotterdam en de omliggende dorpen. Voor hen is het onderwerp van mijn lessen in culturele diversiteit, een verkenning van identiteit, ontologie, geïncorporeerde en discursieve macht, een grote uitdaging.

Mijn eigen academische insteek volgt een kritisch sociologisch en feministisch postkoloniaal perspectief. Mijn bijzondere belangstelling ligt bij de manieren waarop diverse differentiatieassen elkaar snijden in historisch specifieke contexten en die gelijktijdig werken om lichamen te classificeren als anders belichaamde subjectiviteiten op basis van gender, klasse, ras, seksualiteit en religie. Uitgaande van de theoretische beschouwingen van cultuurtheoreticus Stuart Hall, waarin het concept ras prominent aanwezig is, leidt het vertalen van deze beginselen naar de Nederlandse context tot een voortdurende worsteling om de juiste woorden te vinden om over etniciteit, cultuur en nationaliteit te spreken in de Nederlandse taal. Hoe verwoord je 'Witheid' in een poging de 'ongemarkeerde indicator' (Frankenberg, 1997, p. 1) te verdringen die, om met Hall te spreken, deel uitmaakt van de dominantie daarvan en waarvan de bijbehorende privileges een uitdaging vormen voor wat Hall (1991) een 'internalistisch' Europees verhaal heeft genoemd. Een intrinsiek kenmerk van dit verhaal is de verbeelding van Witheid als een vrijwel homogene entiteit waarvan de ontwikkeling niet beïnvloed is door externe krachten of contacten met andere delen van de wereld, waarin ras overall bestaat behalve in Europa, aangezien degenen die traditioneel gelden als etnische minderheden als buitenstaanders van de nationale gemeenschap worden gezien, ondanks het feit dat de oorspronkelijke migrantenpopulaties inmiddels grotendeels ingeburgerd zijn (Chow, 2002). Afstand nemen van discussies die draaien om eenvoudige binaire tegenstellingen wordt lastig in een context waarin binaire waarden vermomd zijn als op zichzelf staande etnische verschillen.

Mijn positie binnen dit 'internalistische' verhaal leidde tot een beschouwing van de studentenpopulatie zelf. Ik vroeg me af of een verruiming van de participatie van degenen die waren toegelaten tot de academie, zou leiden tot een navenante verruiming van de dialoog, verwezenlijkt door degenen over wie, en niet met wie, de dialoog wordt gevoerd. In plaats van me te

richten op de vraag hoe Rotterdamse jongeren met verschillende achtergronden de kunstacademie zien¹⁰, begon ik vanuit mijn eigen positie. Immers, die jongeren en ik bevinden zich op verschillende posities. Zoals sociologen John en Lyn Lofland het verwoordden:

'Fieldwork is time-consuming, arduous and often emotionally draining. Starting where you are can ease your access to certain research sites and informants... fieldstudies may emerge from personal experiences and opportunities that provide access to social settings.' (Lofland, Snow, Anderson, & Lofland, 2006, p. 9).

Volgens Jenny Williams, wetenschappelijk onderzoekster naar kansengelijkheid in het onderwijs, worden de studentidentiteiten geconstrueerd door verschillen en 'polariserende dialogen' en zijn ze gekoppeld aan een ideaalbeeld: de standaardstudent van achttien (Williams, 1997). Door toegang te krijgen tot de insiders, de medewerkers die de toelatingseisen goedkeuren en handhaven, hoop ik meer inzicht te krijgen in hoe de samenstelling van de klassen waaraan ik lesgeef tot stand komt. Daarnaast kan ik zo nagaan of degenen die de academie op zulke momenten vertegenwoordigen, de demografische samenstelling van deze studentenpopulatie als problematisch zien en of ze vinden dat er spoedig iets gedaan moet worden om andere personen toe te laten tot de kunst- en designacademie.

Na bestudering van de selectie en toelating tot het hoger kunstonderwijs heb ik besloten me te concentreren op beoordelingscriteria voor toelating tot de academie. Uit onderzoek naar verruiming van het participatiebeleid in het Verenigd Koninkrijk door Steven Schwartz (2004) blijkt namelijk dat toelating een essentiële factor is om bredere participatie in het hoger onderwijs van groepen die traditioneel ondervertegenwoordigd zijn, te beïnvloeden. Ik weet niet of in Nederland dezelfde ambities voor bredere participatie bestaan.

Interessant genoeg stellen Tony Bennett en collega's in een onderzoek naar het verband tussen cultureel kapitaal en de bestaande ongelijkheden in het Verenigd Koninkrijk het volgende:

'Visual art remains a strong field of classification of social position. Engagement with visual art, as part of a broad visual culture, is widespread, the availability of art substantial and access increasingly available. Yet core participation by better off groups remains resilient, even though fissures and cleavages occur across group boundaries.' (Bennett, Savage, Bortolaia Silva, Warde, Gayo-Cal & Wright, 2009, p. 131)

⁸ <https://www.zhdk.ch/suche?q=Nana%20Adusei%20Poku>

⁹ Uit statistieken uit de eigen database van de WdKA blijkt dat in 2016 van de 1908 studenten 71% autochtoon was, 17% westers allochtoon en 13% niet-westers allochtoon (deze termen worden verder in dit artikel nader toegelicht).

¹⁰ Zie hiervoor McManus (2006) en Pos (2014), over barrières voor toelating tot de kunstacademie.

Meer recentelijk lieten de resultaten van het verwante onderzoek in Zürich (2016) zien hoe via beladen concepten als ‘potentieel’, ‘talent’ en ‘legitieme competenties’ uitsluiting van het systeem van kunstonderwijs wordt bewerkstelligd en ongelijkheid geschapen. Deze processen maken maatschappelijke geslotenheid mogelijk door vooral habitus (Bourdieu): mensen die het vereiste culturele kapitaal niet hebben of belichamen, worden buitengesloten. Het doorslaggevend belang van cultureel kapitaal voor toelating en ook voor voortgang op school mag volgens Bourdieu niet worden onderschat.

Mijn onderzoeksvragen zijn: Hoe werkt het veld waarin de WdKA-docenten die zich bezighouden met de toelating, opereren? Wie zien ze als een succesvolle kandidaat en op basis van welke criteria nemen ze beslissingen?

Hoe moeten we praten over verschillen?

Anders dan in de Anglo-Amerikaanse context is in Nederland ‘ras’ geen overtuigend analytisch uitgangspunt. Het is, zoals etniciteitstheoreticus El-Tayeb heeft opgemerkt in *European Others* (2011), eerder een twistpunt. Denk aan de inmiddels klassieke polemiek tussen Bourdieu en Wacquant (1999) over het importeren van Amerikaanse imperialistische academische tradities in de Europese academische wereld. Het verschijnsel dat ras wordt gezien als iets van buiten Europa, hebben diverse wetenschappers opgemerkt, onder wie Goldberg (2006), Balibar (2004), Essed (1991) en Wekker (2016). Ras maakt in de Nederlandse academische en politieke context plaats voor differentiaties op basis van etniciteit en, steeds vaker, cultuur.

In Europa zijn de groepen immigranten etnisch zeer divers. De meesten zijn afkomstig uit de vele voormalige koloniën of gekomen na de actieve wervingscampagnes voor gastarbeiders in de jaren zestig en zeventig. In het Verenigd Koninkrijk gebruiken wetenschappers de termen etnische en raciale minderheden en etnische en raciale diversiteit regelmatig om specifieke groepen aan te duiden, waarbij niet vergeten moet worden dat deze labels zijn ontwikkeld in een specifieke historische, politieke en economische context. Ze zijn niet neutraal of allesomvattend. Wie als Nederlandse aangeduid wordt, hangt af van de definitie daarvan: van geboorteplaats, geboorteplaats van de ouders, culturele socialisering, etnische afkomst en/of nationaliteit.

De Nederlandse term ‘allochtoon’, grofweg betekend ‘afkomstig van elders’ en bedoeld om onderscheid te maken tussen de oorspronkelijke bevolking en de rest, bestaat in veel andere talen niet. Het tegenovergestelde van allochtoon is autochtoon, ‘degenen die hier vandaan komen’, een term die wordt gebruikt om naar de witte Nederlandse bevolking te verwijzen (Wekker, 2016, p. 23). Nederland telde in 2016 17 miljoen inwoners, onder wie 3,8 miljoen mensen met een migratieachtergrond, dat wil zeggen mensen die in het buitenland zijn geboren (eerste generatie) of waarvan een of beide ouders in het buitenland zijn geboren (tweede generatie). Deze migrantenpopulatie

wordt verder onderverdeeld in westerse en niet-westerse groepen. Of een land geldt als westers, is afhankelijk van de mate waarin de sociaal-economische of culturele conventies van dat land overeenkomen met die van Nederland. De vier grootste niet-westerse immigrantengroepen zijn Turks, Marokkaans, Surinaams en Antilliaans. Door stijgende geboortecijfers binnen de tweede generatie groeien deze groepen. De grootste westerse groepen zijn afkomstig uit Indonesië, Duitsland, Polen en België, terwijl de meeste vluchtelingen uit Irak, Afghanistan, Syrië en Somalië komen.¹¹

De zogenaamd onschuldige terminologie voor differentiatie van de Nederlandse bevolking is, zoals Wekker en Lutz ons leerden (2001), in feite geracialiseerd zonder de verantwoordelijkheid of last van racisme. In Nederland maakt men bij voorkeur onderscheid op basis van etniciteit, onder verwijzing naar verschillen op basis van afkomst, uiterlijk, geschiedenis, cultuur, taal en religie. Maar om de observatie van Wekker (2016) te parafaseren: etniciteit en cultuur zijn zo hard gebruikt dat biologie en cultuur onderling inwisselbaar zijn geworden. Ze fungeren als een essentialistisch gebod, waarbij culturen gelden als begrensde entiteiten die per definitie los van elkaar staan. Wekker wijst op de relationele kwetsbaarheid daarvan door op te merken dat het begrip etniciteit niet wordt toegepast op de ‘lokale bevolking’ of ‘de bevolking’, dus etnisch is niet-wit, maar onderdeel van een geracialiseerd discours. De meeste Nederlanders, stelt zij, zouden verantwoordigd zijn als ze werden ingedeeld als een etnische groep. Om ons te herinneren aan het gevaar van spreken over cultuur, kunnen we kijken naar Baumanns etnografische portret van Southall (Londen), waarin ons wordt gevraagd het volgende te erkennen:

‘The presence, and the social efficacy, of a dominant discourse, that reifies culture and traces it to ethnicity, and that reifies ethnicity and postulates ‘communities’ of ‘culture’ based on purportedly ethnic categorizations.’ (1996, p. 20)

Dit illustreert wat Reeves (1983) ‘strategische discursieve deracialisering van discours’ noemde en wat cultuurwetenschapper Gilroy (1992) heeft omschreven als de nieuwe vormen van racisme: de termen identiteit en cultuur. Het probleem is dat in Nederland ras geen overtuigende indicator van anders-zijn is, in tegenstelling tot etniciteit. Het is vooral een verklarend hulpmiddel en geen twistpunt. Daardoor worden bijvoorbeeld verschillen in opleidingsniveau geframed als taalachterstanden als gevolg van cultuur ofwel etnische afkomst die zo gehard en alles verterend is dat ze werkt als een essentialiserend en naturaliserend discours. Zoals Wekker stelt: ‘There is a fundamental unwillingness to critically consider the applicability of a racialized grammar of difference to The Netherlands.’ (2016, p. 23).

11 www.cbs.nl/en-gb/news/2016/47/migration-background-still-plays-a-role

Wat moeten we dan doen met de woorden die we tot onze beschikking hebben? Bij gebrek aan beter heb ik besloten de term zwarte en etnische minderheden (BME in het Engels) te gebruiken, maar ik vraag de lezer daarbij in gedachten te houden dat etnisch niet gelezen mag worden als een stabiel of op zich staand verschijnsel. Mijn gebruik van het woord 'zwart' is ontleend aan dat van Hall (zie Wekker, 2016, p. 24), wat inhoudt dat het begrip in zijn politieke, historische en culturele context wordt geplaatst en niet geldt als een biologische waarheid, maar als een sociaal concept met connotaties.

De setting van het onderzoek

Ons onderzoek aan de Willem de Kooning Academie (WdKA) in Rotterdam¹² is uitgevoerd in de periode 2014-2015. De academie profileert zichzelf als aanbieder van 'contemporary and cutting edge art courses that complement changing, international practice (...) for people who possess a multitude of talents and skills and who look beyond the borders of their original discipline'¹³. Zij is gevestigd in een hip deel van de stad, dicht bij openbaar vervoer, en daardoor ook goed bereikbaar voor voornamelijk lichamelijk valide studenten van buiten Rotterdam.

Eerder onderzoek van de studentenpopulatie van de WdKA door docent-onderzoekers Paul Pos (2014) en Marleen van Arendonk (2016) had de aandacht gevestigd op wat ik de 'demografische discrepantie' noem: volgens recente statistieken (Gemeente Amsterdam, 2017) bestaat in de gemeente Rotterdam 60% van de schoolpopulatie uit leerlingen uit zwarte en etnische minderheden, terwijl deze groepen slechts 13% van de studentenpopulatie van de WdKA vormen. Pos (2014) wijst erop dat een studentenpopulatie die sociaal-cultureel homogeen is, ontoegankelijk lijkt voor andere groepen in de maatschappij en daardoor niet snel zal veranderen. Daarnaast is er sprake van 'gatekeeping': de docenten die zich bezighouden met de toelating bepalen welke mogelijkheden voor contacten en connecties er zijn.

De gemeente Rotterdam had bij de laatste telling 631.687 inwoners, van wie 315.922 inheems en 315.765 afkomstig uit verschillende etnische bevolkingsgroepen.¹⁴ De afdeling Onderzoek en Business Intelligence van de gemeente Rotterdam¹⁵ voorspelt dat etnische bevolkingsgroepen in 2030 60% van de bevolking zullen uitmaken.¹⁶

12 Het interviewteam bestond uit Eva Visser, Rudi Enny, Reinaart Vanhoe, Nana Adusei-Poku en ikzelf. We werkten met de onderzoeksmethoden van het onderzoek in Zürich, waar we op een later moment van afweken.

13 www.wdka.nl/willem-de-kooning-academie/

14 In lokale beleidsdocumenten wordt meestal gesproken over allochtoon en autochtoon.

15 <https://rotterdam.buurtmonitor.nl/>

16 In stadscentra zijn hoge concentraties etnische minderheden en dat leidt tot een verschuiving: de groep die als dominant werd gezien, oorspronkelijke Nederlanders, wordt een minderheid.

Recente statistieken van de Nederlandse overheid onderstrepen de verschillende leerroutes van de tweede generatie en oorspronkelijke Nederlanders, waarbij de eerste groep, zoals de overheid het zegt, 'kiest'¹⁷ voor het vmbo, terwijl de tweede groep vaker havo of vwo volgt. Een groeiend aandeel van de studenten in het hoger onderwijs komt binnen via het mbo.¹⁸

Dit onderwerp is dus niet alleen van belang voor mijzelf en andere docenten aan de academie, het kan ook gevolgen hebben voor de toekomstige studentenpopulatie van de kunstacademie, wat het een strategische urgentie geeft. Of, om het in hedendaagse neoliberale beleidstermen te zeggen, de businesscase is duidelijk: als we er niet in slagen meer studenten uit zwarte en etnische minderheden in Rotterdam aan te trekken, zal het steeds moeilijker worden om als instituut een bepaalde financiële basis te behouden. Bovendien is het de vraag hoe je kunt blijven spreken van toonaangevend kunst- en designonderwijs als de meerderheid van je studenten uit de buitenwijken en dorpen om Rotterdam komt en zelf geen persoonlijke band of ervaring heeft met de grotere maatschappelijke thema's. Recent onderzoek van De Jong (2014) toont aan dat veel van deze studenten pas in het hoger onderwijs voor het eerst in contact komen met leeftijdgenoten uit zwarte en etnische minderheden, als gevolg van een sterk gesegregeerd funderend onderwijs. Volgens De Jong leidt dit op de academie tot problemen in klassendynamiek. Pos (2014, p. 9), docent/onderzoeker aan de WdKA, noemt deze demografische discrepantie onwenselijk, omdat de ambitie van de WdKA om verbonden te zijn met de stad waar zij is gevestigd, voortkomt uit haar maatschappelijke verantwoordelijkheid om ook sociaal-economisch gemarginaliseerde groepen kansen te bieden om hun talenten in het hogere kunst- en designonderwijs te ontwikkelen.

Mijn eigen motivatie komt voort uit nieuwsgierigheid naar de vraag hoe de instelling waar ik werk, de kunstenaar/ontwerper van de toekomst ziet. Het motto van het instituut luidt: 'Creating Pioneers'.¹⁹ Wat zijn dan de criteria voor het herkennen van de toekomstige pionier? Vanuit welke habitus worden de criteria ontwikkeld en toegepast? Mijn doel is te verkennen wie men ziet als de ideale kandidaat en om welke redenen, rekening houdend met de stelling van Burke en McManus:

'All individuals are implicated in complex sets of power relations as situated subjects, including admissions tutors attempting to operate in fair and transparent ways. Admissions tutors are also implicated, like everyone else, in the hegemonic discourses that create possibilities for practice and

17 Kiezen is een eufemisme, want de verdeling over de niveaus vindt plaats op basis van schooladviezen in het laatste jaar van de basisschool, zie Dronkers en De Graaf (1995).

18 Zie Van Arendonk (2016) voor meer informatie over onderwijsroutes.

19 Dit motto is problematisch door de associatie van het woord pionier met een vrijwel altijd witte man die een 'leeg' gebied gaat verkennen om het uiteindelijk te exploiteren. De meest voorkomende betekenis is die van iemand die zich als eerste vestigt of als eerste op onderzoek uitgaat in een nieuw land of gebied.

for a sense of institutional position and legitimacy. Power is enacted in discursive fields that position different individuals, or subjects, in different ways across differences of age, class, disability, ethnicity, gender, race and sexuality as well as institutional status and authority.' (2009, p. 22).

Methodologie

'The net that contains the researcher's epistemological, ontological and methodological premises may be termed a paradigm or an interpretive framework, "a basic set of beliefs that guide action"' (Guba, 1990, p. 17).

Ik zie onderzoek doen als een interactief proces dat mede voortbouwt op de eigen, persoonlijke geschiedenis, biografie, gender, etniciteit en sociale klasse van de onderzoeker en van degenen die deze interviewt of observeert. Beginnen waar je bent, kan bepaalde ethische en methodologische uitdagingen met zich meebrengen, maar die zie ik als een kleine prijs voor de rijke gegevens die voortkomen uit een naturalistische benadering, waarbij je als onderzoeker heel goed bekend kunt worden met de situatie (Lofland et al., 2006).

Het doel van ons veldwerk is gegevens verzamelen over hoe de docenten die verantwoordelijk zijn voor de toelating betekenis geven aan hun gesitueerde maatschappelijke ervaringen in het selectieproces. Dit onderzoek bestaat uit negen gestructureerde interviews met deze docenten om de toelatingspraktijken bij de selectie van studenten voor de kunst- en designacademie te onderzoeken.

Een team van vijf mensen²⁰ ontwierp de gestructureerde interviewleidraad door elementen uit de vragenlijst van Zürich aan te passen.²¹ We richtten ons op redelijk verenigbare belangengebieden die we in een later stadium konden vergelijken. De verkenning was ontworpen om de complexiteit van de toelatingsprocedures bloot te leggen en de belangrijkste aannamen bij de selectie van studenten te deconstrueren. Dit ging het beste door gestructureerde interviews te houden met verschillende teamleden, waardoor we de antwoorden beter konden vergelijken. De interviewers hadden verschillende achtergronden: een witte Nederlandse vrouw, een zwarte Britse vrouw (ikzelf), een witte en een zwarte Nederlandse man. Daar hebben we met opzet voor gekozen. De negen geïnterviewden zijn allen wit, voornamelijk Nederlands en de overige etnisch wit. Onze vragen waren gebaseerd op de volgende gebieden: selectiecriteria en -procedure, sociaal-economische achtergrond van de student, de mate waarin de studenten zich thuis voelden na succesvolle selectie, diversiteit als selectiemiddel en

toekomstprofiel van de kunstenaar en designer. Deze vragen weerspiegelden onze belangstelling voor de habitus of regels waarbinnen selectieprocedures plaatsvinden en onze wens om de als vanzelfsprekend beschouwde achterliggende mechanismen bloot te leggen.

Tegelijkertijd verzamelden we informatie over de docenten zelf, omdat volgens Bourdieu (1996) de positie van agenten of instellingen binnen een veld wordt bepaald door het bezit van kapitaal en macht die relevant zijn voor het doel van een bepaald veld. We moesten daarom ook registreren welk kapitaal en welke vormen van selectieve macht de docenten in het veld aan de dag legden. Daarnaast hebben we daadwerkelijke selectie-interviews met kandidaten geobserveerd en een teamtraining bijgewoond. Een van de vier interviewers had veel contact met de coördinator van de toelatingsprocedure, die zijn steun uitsprak voor wat hij zag als een nuttige en waardevolle kijk op de toelatingsprocedures. Alle interviews zijn opgenomen en professioneel getranscribeerd.

Onze analyse²² van de antwoorden uit de gestructureerde interviews brengt enkele interessante thema's aan het licht. Wat als eerste opvalt, is de discrepantie tussen officiële en onofficiële selectiecriteria die de selectiedewerks gebruiken. De antwoorden verschillen in begrip van aangeboren versus ontwikkeld artistiek talent, in de mate van bewustzijn van de rol die sociale en financiële factoren spelen in selectieprocedures en van het relatieve belang van de familieachtergrond en onderwijsroute en in de contextualisering van diversiteit.

Officiële en onofficiële scripts

'To enter a field—one must possess the habitus which predisposes you to enter that field and not another, that game, not another. One must possess at least the minimum amount of knowledge, or skill or 'talent' to be accepted as a legitimate player.' (Bourdieu, 1993, p. 8)

De selectieprocedure bestaat uit een eendaags programma waarin kandidaten ongeveer het volgende schema volgen²³: (a) ze brengen een portfolio

20 Eva Visser, Rudi Enny, Reinaart Vanhoe, Nana Adusei-Poku en ikzelf.

21 <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/en/>

22 Lofland en collega's (2006) onderscheiden vier elementen in het proces van kwalitatieve ruwe gegevens naar bevindingen of resultaten. Ten eerste neigt de analyse naar inductie, niet naar deductie. Inductieve redenering is gebaseerd op gegevens. Het draait niet om het toetsen van een theoretische hypothese. Ten tweede is de onderzoeker de centrale agent in de analyseprocedure. Dit vereist ten derde dat de onderzoeker zichzelf onderdompelt in de gegevens. Tot slot is er een vasthoudende en grondige toewijding nodig om de verzamelde wirwar van indrukken te ontwarren. De onderzoeksmethoden zijn gemengd, met zowel kwantitatieve als kwalitatieve elementen. Ik beoordeel mijn theoretische vertrekpunt in het licht van de verzamelde gegevens.

23 Afhankelijk van de opleiding waarvoor ze zich hebben aangemeld zijn er kleine variaties.

en motivatiebrief mee; (b) ze krijgen één of twee opdrachten die ze voor het eind van de dag af moeten hebben (en soms moeten presenteren); (c) ze krijgen een motivatiegesprek; en (d) ze krijgen een min of meer algemeen gesprek over de punten a en b.

De officiële, nationaal vastgestelde selectiecriteria voor kunstacademies zijn volgens de geïnterviewden driedig: authenticiteit, gebruik van kleur in vorm en materialen en visuele verbeeldingskracht. Herhaaldelijk werd mij verzekerd dat dit de enige categorieën zijn waarop de selectieprocedure is gebaseerd. Interessant was dat de geïnterviewde docenten in de praktijk stelden dat de volgende talenten en vaardigheden ook van pas kwamen bij het ondersteunen van een uiteindelijk besluit: communicatieve en sociale vaardigheden, uitzonderlijkheid, affiniteit met de kunst- en designwereld, nieuwsgierigheid, talent, gedrevenheid, onderscheidend karakter, wens om talent te ontwikkelen, wederzijdse klik, kritisch denken, lef, intensiteit van de benadering, een stapje verder willen gaan, vastberadenheid, geestigheid, risico's nemen, problemen oplossen, het vermogen om ideeën visueel en conceptueel te ontwikkelen, originaliteit, uitdrukingsvaardigheid, goede feedbackvaardigheden, bekendheid met kunstmusea, belangstelling voor het lezen van kunstboeken, bijwonen van de open dag, kennis over de opleiding en het hebben van een globaal begrip van het studieprogramma. Een respondent zei het als volgt:

'Maybe mainly to this, to that identity. To a kind of, to an intensity of how things are implemented. And not how it is done, but for example that you try something several times. That you set your teeth into something, you develop a specific theme, looking for that one image. That search for example, that you have a kind of inquisitive spirit that we find I think very important. And then perhaps examples of that visual ability. And that I translate as a kind of talent you can translate into a drawing. You have a kind of visual language that, even has a kind of communicative power. And that does not necessarily have to have a skill. You can even cut out very simple things or very coarse, that becomes its own visual language that speaks. So basically yes, I can hardly put my finger on what it exactly is. But we are looking for it, for that kind of... Yeah that communicative ability in that visual language. So that you can convey something. That you have a theme. And then you work on it. And that produces original things.' (Geïnterviewde B).

Een andere respondent beschreef hoe de selectieprocedure werkt:

'But then you look for a combination of originality and motivation, if the candidate really wants to study here. And if they have it, which is naturally a bit difficult to describe. It's about authenticity, but also affinity, but during the interview and by seeing their work it is possible.' (Geïnterviewde A).

Toen ik nadacht over deze opmerkingen en de lange lijst met genoemde wenselijke eigenschappen, vroeg ik me af hoe haalbaar zo'n set vaardigheden kon zijn voor de gemiddelde 18- tot 20-jarige. Ik heb de indruk dat er binnen deze habitus een specifieke belichaming van cultureel kapitaal gewenst is. Bovendien zien we hier het idee van de kunstenaar als een romantisch individueel genie dat zich manifesteert (Bloom, 1999). De gewenste kandidaat lijkt te worden geassocieerd met het 'ongewone' en de processen van creativiteit die risico's en inventiviteit vereisen, hebben kenmerken die historisch geassocieerd worden met witte, eurocentrische vormen van mannelijkheid (Skeggs, 1997). Deze selectiecriteria lijken uiteindelijk ingebed te zijn in een discours van aanspraak en oordelen van de middenklasse over wat als waardevol en smaakvol telt. Bourdieu (1991) stelt dat de liefde voor kunst die middenklasseouders overbrengen, hun kinderen een waardering voor en begrip van kunst meegeeft. Bovendien hebben middenklassegezinnen vaker boeken over kunst en praten ze vaker over kunst, wat ertoe leidt dat hun kinderen een belangstelling voor het onderwerp, een kritisch oog en 'goede smaak' ontwikkelen.

In de uitspraken van de respondenten ligt volgens mij een verlangen naar de uniek getalenteerde kunstenaar besloten, een romantisch idee van de kunstenaar als een individu wiens vaardigheden bijna als een vaste set eigenschappen gezien kunnen worden, los van elk begrip van habitus en cultureel kapitaal. De verwachtingen van de docenten die in de kern en de scheuren van de habitus gelegen zijn, zijn zowel een indicator als een positionering binnen het veld. Uiteindelijk is het een verklaring van wie wel en niet aan de academie thuishoort.

Het wordt duidelijk dat de strategie voor het spelen van het spel zwevend en op waarden gebaseerd is en verborgen in abstracte categorieën voor degenen die niet thuis zijn in dit linguïstisch register. We zien Bourdieus concept van cultureel kapitaal tot uiting komen in de enorme lijst gewenste vaardigheden, in de dialectiek van culturele kennis, competenties en instellingen, die voornamelijk geïnternaliseerde codes dan wel cognitieve verworvenheden zijn. Om te kunnen beschikken over de volledige set vaardigheden moeten deze, zoals Bourdieu het zegt, gedurende een lange periode zijn ingeprint via opvoeding en sociale instellingen. Bovendien zijn deze typen vaardigheden, zoals Bourdieu ook stelt, onevenredig verdeeld over de verschillende sociale groepen.

Het onderzoek van McManus (2006) naar selectiepraktijken voor kunstacademies in het Verenigd Koninkrijk wijst uit dat zulke interviewvragen tijdens de selectieprocedure de wens van algemeen aanvaarde correcte antwoorden blootleggen. Dat blijkt duidelijk uit het volgende fragment:

'Imagine that an applicant comes from a social background with no art or design affinity, yes well then it becomes difficult. We ask questions about visiting museums, reading the paper or books... but yeah if they have never

been to a museum well then they are already behind. But yes you can compensate this with your own ideas, own world but...' (Geïnterviewde A).

McManus zegt hierover:

'These questions were seen as standardised neutral and objective, across the art and design academy, but are actually implicated in racialized and classed practices. The acceptable answers reflect white middle class habitus, cultural capital and 'taste' (2006, p. 80).

Museumbezoek als een indicator voor artistieke gevoeligheid en belangstelling is ook ontkracht door Bourdieu: 'Members of the cultivated class feel entitled and obliged to visit this hallowed ground of culture from which others feel excluded for lack of culture.' (1991, p. 102).

De onzichtbare selectie

Aan de schijn van neutraliteit die om de bovengenoemde selectiepraktijken binnen kunstacademies heen hangt, zou ik nog een andere willen toevoegen, ontleend aan de vroege filmtheoretica Laura Mulvey ([1975]1999). Haar invloedrijke werk over de rol van de mannelijke blik, een kritische beschouwing van een niet-kritische mannelijke manier van kijken, is een aanval op het neutrale ik ofwel het proces waarin een waarnemend oog, zonder geschiedenis of subjectiviteit, de rechtmatige waarde en werkelijke artistieke verdienste van objecten kan vaststellen en bepalen. Essentieel voor haar beoordeling, en de reden waarom ik er hier bij stil sta, is het stilzwijgende beeld dat de docenten van zichzelf hebben als scheidsrechters van culturele waarde, en daaraan gekoppeld het niet in twijfel trekken van de eigen positie als genderloos, rasloos, klasseloos, sekseloos enzovoort. Deze universalistische positie werd zelden doorbroken of bestreden in de interviewsessies. Bloom stelt, ondanks dat het tegendeel vaak is beweerd:²⁴

'The authority of this art historical gaze that claims to "transcend" time and place persists in the new work as well as the old, particularly in terms of the way that the implicitly ethnocentric agenda of art history gets reproduced.' (1999, p. 4).

Als we dit afzetten tegen de set vaardigheden waarover de studenten, veelal met een mbo-achtergrond, bij binnenkomst beschikken, zoals verstrekt door dezelfde docenten, worden de contouren van de noodzakelijke velden heel duidelijk. 'In each and every field, certain investments are at stake even if

they are not recognized as such' (Bourdieu, 1993, p. 8). Mbo-studenten volgen een beroepsonderwijsroute die de docenten als volgt omschrijven:

'What you are looking for is the authenticity in their own creative work. And you don't always find it in their work. Definitely not when an applicant shows a standard portfolio from secondary school or from a MBO course.' (Geïnterviewde C).

'We are looking for an ability to communicate in a visual way, it can be done in many ways. Because we have a lot of MBO applicants, there we look for whether they can do that with the assignment we set them. If they go further than the assignment requires, to find images, to find a certain visual quality.' (Geïnterviewde B).

Veel docenten bij de toelating zijn van mening dat een mbo-opleiding studenten aflevert 'who only do what the tutor has asked them to do' en 'That's what they get marked on, so if they do anything extra, that is not appreciated nor rewarded' (Geïnterviewde A), zodat het heel moeilijk wordt om vast te houden aan neutrale beoordeling. Als er inderdaad een breder begrip en discours bestaat rondom mbo-studenten, betekent dat dat de toelatingskaders, opgezet om onpartijdig en transparant te zijn, juist de sociale ongelijkheden opleveren die ze zouden moeten voorkomen. Als we in gedachten houden dat in de afgelopen tien jaar relatief meer studenten uit zwarte en etnische minderheden deze vorm van onderwijs hebben gevolgd dan witte Nederlandse studenten (CBS, 2016), weten we dat dit niet alleen een kwestie is van klasse, maar ook van etniciteit.

Dit zou een voorbeeld kunnen zijn van wat Steyn, specialist in diversiteit in het hoger onderwijs, signaleert als een groeiende trend waarbij 'difficult issues get folded into other topics rather than addressed directly, thus maintaining strategic silences and allowing the existing dynamics to roll over' (2010, p. 33). Mbo-studenten werden in onze interviews vaak als een probleem aangewezen en in verband gebracht met tekortkomingen, met perspectieven die personen op grond van zowel ras als klasse aanwezen als minderheden op basis van die tekortkomingen. Veel docenten spreken negatief over mbo-studenten in vergelijking met havisten.

'80% is mbo, 20% havo, 10% vwo. No, I would say that intelligence is an important factor in successfully completing a study here. Otherwise in the assessments, you observe how difficult it is to get mbo behaviour out of students, yes to adapt that and to bring them to a higher level to that of hbo, this is really difficult.' (Geïnterviewde F)

De zorgen die docenten uiten, hebben geen betrekking op hoe deze studenten zich voelen binnen het instituut of hoe het instituut ervoor zou kunnen

24 Zie het werk van Hooks (1992), Wallace (2016) en Haraway (1991).

zorgen dat zij zich meer welkom voelen, maar veel meer op de vraag hoe ze hun achterstand kunnen inhalen, hetzelfde kunnen worden als de andere, gewenste WdKA-studenten die mee kunnen komen en de gebruikelijke onderwijs- en kennispraktijken begrijpen. Met andere woorden: de interacties uit naam van organisatorisch goedgekeurde selectieactiviteiten vinden plaats via een gecodeerde praktijk, waarbij de macht zo wordt gebruikt dat de werking ervan minder zichtbaar wordt.

Linguïstisch kapitaal

Daarnaast drukken de geïnterviewde docenten de onofficiële selectiecriteria uit in een linguïstische stijl die Bourdieu zou aanduiden als een vorm van belichaamd linguïstisch kapitaal. De ongelijk verdeelde attitudes die traditioneel in verband worden gebracht met personen uit een meer bevoorrechte habitus, gaan meespelen als bijvoorbeeld 'risico's nemen', 'kritisch nadenken' en 'nieuwsgierigheid' op de voorgrond worden geplaatst. De verschillen tussen de kandidaten door een ongelijke verdeling van linguïstisch kapitaal worden niet alleen op abstracte factoren gebaseerd, maar, zoals blijkt uit de verslagen van bij de selectie betrokken docenten, ook op expliciet lichamelijke. Dat blijkt uit de volgende uitspraak:

'And then you notice in the way that he expresses himself that he didn't look it up as part of his preparation. But there is a certain observable enthusiasm in his body language. Verifiable, to be seen in how he talks about it.' (Geïnterviewde D).

De middenklassen, zo stelt Bourdieu (1991), doen hun best om de 'nobe' toepassingen van de taal onder de knie te krijgen (zoals hoffelijkheid, correct gebruik van titels en gebruik van bloemrijke bijvoeglijke naamwoorden). Deze wens om een bepaalde taal- en gedragsstijl te benaderen werkt als een indicator van klassenbarrières, gesymboliseerd door de beheersing van 'gepaste' gewoonten. Daarnaast is, zoals veel wetenschappers hebben betoogd, esthetische waarde zelf sociaal geconstitueerd en als zodanig uitdrukking van een symbolische waarde. Hoe kenmerken als 'origineel', 'onderscheidend karakter' of 'geestigheid' te meten en te beoordelen zijn en hoe je deze 'transparant' en 'eerlijk' kunt maken, bespraken de geïnterviewden niet, op één uitzondering na. Het is opvallend dat toelating gekoppeld is aan gecodeerde linguïstische praktijken die vaak zijn ingekaderd in het discours van professionaliteit, specifiek vanuit de wens artistieke en designnormen te handhaven en hierbij de eerlijke behandeling van iedereen niet uit het oog te verliezen. Er is een neiging om de sociale en structurele niveaus van uitsluiting te beperken door ze te personaliseren:

'Or you can't do it because you don't have the background, the talent to do the assignment. I approach this formally, there is nothing subjective about talent. Absolutely not.' (Geïnterviewde C).

De feministische theoretica Skeggs (1997) zou zeggen dat in het hardnekkig selecteren van studenten uit de middenklassen op basis van habitus en cultureel kapitaal een angst besloten ligt om de academie te vervuilen met studenten uit de arbeidersklasse. De onderzoekers in Zürich rapporteerden soortgelijke bevindingen:

'Along the uncontested importance attributed to selection, the concepts of 'talent' and 'potential' were main reference points for selection criteria. Within the data collected, their objectivity was never questioned and their social construction barely mentioned.' (Saner, Vögele, & Vessely, 2016, p. 3).

Op die manier kon volgens de onderzoekers een vorm van sociale uitsluiting ontstaan. Daarnaast benadrukken ze het aspect van selecteur en geselecteerde; wanneer experts in jury's bepalen en beoordelen op basis waarvan iemand toegelaten mag worden tot het instituut, kun je vraagtekens zetten bij de neutraliteit van de selecteur als diens positie een bepaalde kennis van de geselecteerde verhult.

De indicator van ras, etniciteit en cultuur

'Like fetishism primitivism is a system of multiple beliefs: an imaginary resolution of a real contradiction a repression of the fact that a breakthrough in our art, indeed a regeneration of our culture, is based in part on the breakup and decay of other societies, that the modernist discovery of the primitive is not only in part its oblivion but its death. And the final contradiction or aporia is this: no anthropological remorse, aesthetic elevation, or redemptive exhibition can correct or compensate this loss because they are all implicated in it.' (Foster, 1985, p. 61).

Ik geef nu een overzicht van antwoorden op de vraag over meer inclusieve selectie en een presentatie van hoe het denken over verschillen van invloed is op wat er indirect is gezegd tijdens de interviewsessies. Om met Wekker te spreken: 'I am intrigued by the way that race pops up in unexpected places and moments.' (2016, p. 1). Het bewustzijn van de noodzaak om na te denken over en te handelen naar diversiteit binnen de academie is op zich breed gedragen, evenals conceptualisering van wat diversiteit betekent. De onderzoekers hebben er bewust voor gekozen de definitie van het woord over te laten aan de respondenten om de verschillende betekenislagen zichtbaar te maken.

De ander de schuld geven

Liberale ideeën over meritocratie en individualisme kenmerkten enkele antwoorden. Bijvoorbeeld: 'As I see it, everybody who has talent, who is suitable, gets in irrespective of their background, ethnicity or whatever.' (Geïnterviewde H). Hieruit blijkt een blijvend geloof dat individuen door hard te werken of met genoeg talent de vele hindernissen kunnen overwinnen, die in deze visie dus betrekking hebben op henzelf. Etniciteit, van docenten zelf of de kandidaten, zien ze niet als een grotere historische context of habitus waarbinnen sociale relaties en interacties, de regels van het spel²⁵ zijn ontwikkeld. Naast de inkapseling van een overheersend idee van 'talent' dat veel theoretici zoals besproken als zeer problematisch zien, zien we hier een interessant verschijnsel dat Wekker 'witte onschuld' noemt en omschrijft als 'part of a dominant Dutch way of being in the world'. (2016, p. 17). Deze onschuld stuurt de houding op veel manieren. Ten eerste is het een ontkenning van het idee van racisme of enige vorm van discriminatie als een mogelijkheid binnen hun eigen selectiepraktijken. Ten tweede is het idee van 'geschiktheid' relationeel, want waar je in past en wie er past binnen een overwegend witte instantie is absoluut gekoppeld aan etniciteit, maar aangezien die etniciteit wit is, blijft zij onzichtbaar. Wekker uit haar twijfels over hoe onschuldig dit niet-weten is: 'This not-understanding, which can afflict white and non-white people alike is connected to practices of knowing and not-knowing, which are forcefully defended.' (2016, p. 18).

Een deel van dit niet-weten is het onderschatten van het feit dat organisaties 'de neiging hebben om naar hun eigen evenbeeld te werven' (Singh, in Ahmed, 2012, p. 40). Door deze onschuldige positionering wordt het ook moeilijk te begrijpen hoe een ander aspect van diversiteit binnen de academie van invloed kan zijn op kandidaten. Ras- en cultuurtheoretica Ahmed heeft benadrukt met welke moeilijkheden zwarte en etnische minderheden te maken hebben in een overwegend witte omgeving: 'The body that causes their discomfort (by not fulfilling an expectation of whiteness) is the one who must work hard to make others comfortable.' (2012, p. 41). Ik citeer dit perspectief om korte metten te maken met het in de interviews veel genoemde idee dat de achtergrond van de studenten niet uitmaakt. Ahmed stelt daar tegenover: 'It can be the simple act of walking into a room that causes discomfort. Whiteness can be an expectation of who will turn up.' (2016, p. 40).

Voor El-Tayeb (2011) is deze ideologie van kleurenblindheid een vorm van onzichtbare Europese racialisering. In de Nederlandse context blijkt dit duidelijk uit het algemene gebruik van de termen allochtoon en autochtoon, die dienst doen als indicatoren van etnische verschillen, naast een kleurenblindheid die het belang daarvan onderdrukt. Daarmee wordt geprobeerd

25 Bourdieu (1977) gebruikt het begrip spel binnen het veld om de regels voor te stellen die dit gebied besturen, het idee van concurrerende deelnemers die hun kapitaalreserves willen vergroten of behouden, of die nu symbolisch, cultureel, sociaal of economisch zijn.

het standpunt 'we zijn allemaal gelijk' te verdedigen, terwijl het vermogen om te ontkennen juist een teken is van de transcendentale macht om namens iedereen te spreken en van de positie binnen de discursieve formaties van een bepaalde ruimte en tijd. (Hall, 1991).

Andere antwoorden onthullen een begrip van diversiteit als een losstaande kwestie, waarbij de standaardstudent impliciet wit is. Diversiteit is dan ofwel een klassieke academische positie ofwel laat zich kennen door een naïviteit die voortkomt uit leeftijd, gender en ervaring, of een combinatie van deze drie:

'I think diversity is extremely important. You want a class. Imagine that your class is full of mbo girls who still live with mum and dad at home. Just imagine, yes not very healthy. That's not exactly what I call a brilliant learning environment. So you try, sometimes, so last year I took on someone who was way too old, I think perhaps almost 30... that you wonder what's it going to be like for him in the middle of all those girls. He'd travelled the world over, taken a lot of photos, spent a long time in Berlin he had beautiful work. He had ideas, he was an independent thinker able to add a lot of valuable knowledge to the group. We try to look out for this. Diversity is indeed an important element for a healthy teaching environment.' (Geïnterviewde A).

"We need more students from a vwo background to improve the diversity in the class." (Geïnterviewde A)

Zoals Burke en McManus (2009, p. 26) hebben benadrukt, zijn potentieel, competentie en talent ideologisch beladen concepten en zijn deze 'embedded in histories of classed and racialized inequalities, mis/recognitions and complex power relations'. Daarnaast horen we een negatieve perceptie van 'meisjes die thuis wonen' en die volgens deze respondent niet aan de academie lijken thuis te horen. Hun culturele kapitaal wordt ondergewaardeerd en past niet goed bij het romantische idee van de kunstenaar als typisch mannelijk, stedelijk en wit. Een objectieve belichaming van de universele man (Bloom, 2012) geldt als een meer passende positie dan die van iemand die nog thuis woont. Bovendien ziet deze respondent keuzes die heel goed vanuit een economische noodzaak gemaakt kunnen zijn, als 'ongezond'. Verder zien we een nogal stereotiep beeld van de man als een onafhankelijk denker die de wereld ontdekt en daarmee een tegenpool is van meisjes die zich thuis veilig aan de regels houden.

Een ander aspect is de nadruk op hindernissen voor succes als losstaand van het instituut. Het gaat niet om het instituut zelf, maar bijvoorbeeld om woonomstandigheden, gender en klasse als die geen deel uitmaken van de houding en subjectiviteiten van de standaardstudent. Er is ook het verlangen naar een ander type student, dat de klassieke academische positie belichaamt, waarbij slimmere studenten meer potentieel bieden. Dit koppelden

respondenten vaak aan de zorg dat deze wenselijke academische studenten niet lang zouden blijven, omdat ze de uitdagende leeromgeving zouden missen. Hoe moeten we dit lezen? In zekere zin als een verlangen of nostalgie naar een lang vervlogen tijd, toen een bepaalde vorm van expressie of manier van lesgeven nog mogelijk was, en ook als een bevestiging van de lange lijst verwachtingen van de docenten, waarin bredere onderwijsthema's als intelligentie en bekwaamheid naar voren komen. Uiteindelijk omarmen ze bekwaamheid kritiekloos als een teken van 'innerlijk vermogen' of 'potentieel' (Burke & McManus, 2009).

Diversiteit bestaat

Veel docenten betrokken bij selectie associëren het idee van meer diversiteit binnen de kunstacademie met beleid gericht op intensievere internationale samenwerking tussen hogeronderwijsinstellingen. Ze noemden vaak uitwisselingsstudenten van de kunstfaculteit van de Universiteit van Curaçao²⁶ als een concrete actie om meer diversiteit binnen de WdKA te bevorderen:

'We have an exchange programme with Curacao, with the academy there, where we actively encourage students from there to come here and that happens. Those students are here studying, so its getting better, but it does need more attention.' (Geïnterviewde E).

Een andere respondent sprak echter bezorgdheid uit:

'We have a few students from the sort of white lower-class, who have as a result inculcated racist ideas, and have not learnt how to speak differently... and sit among the Antillean students not realising that what they are saying could be hurtful, because as far as they are concerned we are all equal.' (Geïnterviewde C)

Deze houdingen zijn om allerlei redenen interessant. Respondenten kennen duidelijk cultureel kapitaal toe aan de internationale studenten. Ze nemen kritiekloos aan dat zij een hoog symbolisch en cultureel kapitaal hebben, wat goed aansluit bij de wens van de academie om artistiek talent uit de hele wereld aan te trekken. Ik vraag me af waarom respondenten lokale studenten met een zwarte of etnische achtergrond niet zien als potentieel welkome creatieven. Het gebrek aan diversiteit valt kennelijk alleen op te lossen door uitwisseling met andere landen. Maar die is ook niet zonder problemen, want

26 Omdat Curaçao een voormalige kolonie is en nog altijd deel uitmaakt van het Koninkrijk der Nederlanden, is het openbare onderwijsstelsel daar gebaseerd op dat van Nederland.

deze studenten worden ongewild het slachtoffer van mogelijke racistische dan well discriminerende opmerkingen die 'onschuldig' zijn. Er is een sterke onwil om racisme te zien en een sterke wil om het te verpakken in termen die het in zekere zin een positieve klank geven: racisme als de praktijk van ongelijkheid. Hier vindt een dubbele afschuiving van verantwoordelijkheid plaats: de docenten wijzen de achtergrond van studenten aan als de schuldige in plaats van zichzelf en ze plaatsen zichzelf buiten het probleem en ontkennen zo de eigen rol en het eigen vermogen om in te grijpen in de situatie. Wekker (2016, p. 18) wijst nog op een ander aspect van witte onschuld dat zich hier ook openbaart, namelijk het algemene idee dat racisme per definitie te vinden is in de arbeidersklasse, niet onder 'ons soort' middenklassenmensen.

Sommige respondenten wezen op de witheid van het onderwijspersoneel van de kunstacademie en anderen vonden het belangrijk om ervoor te zorgen dat uitwisselingsstudenten zich thuis voelen, terwijl weer anderen de kwestie zien als incidenteel, meer voortkomend uit actuele gebeurtenissen zoals een discussie in de klas over de aanslag op Charlie Hebdo. Wat opvalt, is een gebrek aan bereidheid om deze ideeën te interpreteren in het kader van habitus, waar systematische raciale en culturele overheersing is geworteld. De meeste respondenten verklaarden zich bewust te zijn van hoe wit de academie is qua studentenpopulatie en docententeam, maar slechts een van hen benadrukte specifiek het uitsluitende effect daarvan en de nadelige gevolgen die dit zou kunnen hebben voor het onderwijsprogramma: 'I do think that the art academy in general, is a very white, white thinking, western orientated context' (Geïnterviewde F).

Een respondent noemde de verschillende politieke initiatieven van de gemeente om de academie multicultureel te maken en meer studenten uit Rotterdam-Zuid aan te trekken en zo de bestaande scheiding tussen noord en zuid te doorbreken, maar: 'I hardly see anyone from South²⁷ participating here though' (Geïnterviewde C). Het meest veelzeggend in dit citaat vind ik de positionering van de spreker buiten de sfeer van verandering. De verantwoordelijkheid voor deze transformatie lijkt de spreker noch het instituut zelf te zijn, maar bij een derde partij te liggen. De kern daarvan is een ideologische ambivalentie en er ligt een aantal overtuigingen aan ten grondslag die bredere participatie ondersteunen, maar ook een wachten op iemand anders om de noodzakelijke maatregelen te nemen. Een van de conclusies van het zusteronderzoek Art School Differences (See Franz & Saner, 2012) in Zürich was:

'This social uniformity stands in great contradiction with the flamboyant self-descriptions of art schools in global competition, nor with the

27 Rotterdam-Zuid is een eufemisme voor arme bewoners met een migratieachtergrond, met weinig of geen onderwijskansen, veel armoede, werkloosheid en de sterke afhankelijkheid van uitkeringen. Zuid is het armste deel van Rotterdam. Zie www.rotterdam.nl/nprz.

idealistic concepts of art “as a civilising force that has the power to both challenge and transcends historically entrenched systems of social inequality” as Ruben Gaztambide-Fernandez has put it (2012).’

Tussen de regels door

Een ander kenmerk van de interviews is dat op bepaalde momenten etnische diversiteit tot uitdrukking komt, de kop opsteekt en in het algemeen wordt ingekaderd op een van de volgende manieren: de paar mensen die zich aanmelden, helpen door ‘ze een kans te geven’ (Geïnterviewde B) of door ‘hun werk zorgvuldiger te beoordelen’ (Geïnterviewde A). ‘We have the tendency to give them preferential treatment (...) if we are doubting, we think let’s try it’ (Geïnterviewde H).

Deze uitspraken komen voort uit een welwillende houding, namelijk de behoefte om diversiteit te ‘bewaken’, hen te helpen de academie binnen te komen, zodat die diverser wordt. Omgekeerd wijzen de grotere inspanningen om het talent te vinden binnen deze zwarte en etnische minderheden naar mijn mening op diversiteit als een vorm van gastvrijheid die dient om de gastvrouw of gastheer te bevestigen als wit (Ahmed, 2016). Op deze manier verwelkomd worden betekent volgens Ahmed dat je eraan herinnerd wordt dat je niet thuis bent. Zij stelt zelfs dat deze verwelcoming niet onvoorwaardelijk is, maar afhankelijk is van ‘integrating into a common organisational culture, or by “being” diverse, and allowing institutions to celebrate their diversity’ (2016, p. 43).

Bovendien ligt in deze woorden het idee verankerd dat deze studenten op zichzelf niet goed genoeg zijn en dat hun werk met extra zorg moet worden beoordeeld. Het gevolg is dat de kans op miskenning later groot is vanwege het idee dat we ze ‘een plezier doen’. Zoals curator en urbanist Paul Goodwin in het Verenigd Koninkrijk herhaaldelijk heeft betoogd,²⁸ wordt de impact van kunst en creativiteit vanuit zwarte en etnische minderheden zichtbaar in de wereldwijde commodificatie van zwart urbanisme, niet ondersteund door een bijbehorende inclusie van deze groepen binnen kunstacademies, omdat ze in het algemeen vanaf de buitenkant blijven toekijken. Deze rol als begunstiger van diversiteit houdt de focus op een individualistisch, ahistorisch niveau en ik vraag me daarbij af of het de bedoeling is de perceptie van het instituut, waartoe de docenten behoren, te veranderen in plaats van de institutionele werkwijzen zelf.

Andere opmerkingen betroffen de waargenomen artistieke kwaliteiten van de studenten uit zwarte en etnische minderheden die niet werden toegelaten, wat verklaard werd als ‘his work had something sunny and happy about it... but there was something missing in his application form’ (Geïnterviewde A) en ‘they thought she wanted to bring the Surinamese culture into The Netherlands art academy, they expressed doubts about her cultural

background being enough for the arts & crafts programme she wanted to follow’. (Geïnterviewde C).

Dit doet mij denken aan de bevindingen van Reay en collega’s (in Burke & McManus, 2009 die opmerkten dat degenen die bereid waren beleid voor bredere participatie een kans te geven, door de confrontatie met de habitus ‘an unfamiliar field, although the experience can be transformative, it more often produces feelings of discomfort, ambivalence and uncertainty’. (p. 20).

Daarnaast herinneren deze verklaringen over onsuccesvolle aanmelders aan de bewering van Bourdieu (1984) dat kunst betrokken is bij de reproductie van ongelijkheid, waarbij de relatie tussen cultuur en macht leidt tot affiniteit met smaken, terwijl artistieke kwaliteiten maatschappelijke verschillen creëren en in stand houden. Het culturele kapitaal van bepaalde etnische groepen wordt daardoor gedevalueerd en gedelegitimeerd. In deze specifieke voorbeelden van uitsluiting vindt een culturele essentialisatie plaats, die deze kandidaten afschildert als etnische wezens die derhalve per definitie niet artistiek kunnen zijn. Door te kiezen voor omschrijvingen als ‘zonnig’, ‘vrolijk’ en ‘kleur geven’ worden deze kandidaten geïnfantiliseerd. Hierdoor ontstaat het beeld van onfortuinlijke naïevelingen in plaats van de onafhankelijke mondiaal georiënteerde creatieve mensen waar de docenten zo naar op zoek zijn.

Een significant punt dat Hall (2013) ook noemt, is dat de confrontatie van het westen met zwarte mensen onder meer geleid heeft tot representaties waarin zwarte mensen werden verbeeld als eenvoudig, kinderlijk en blij, zelfs in slavernij. Deze onschuldige woorden komen voort uit een cultureel archief (Wekker, 2016), waarin witte mensen werden geassocieerd met een cultuur die was ontwikkeld om de natuur te overwinnen en bedwingen, terwijl de cultuur van zwarte mensen onlosmakelijk verbonden was met hun natuur, wat hen inferieur maakte. Het culturele archief is te vinden in de hoofden en harten van grootstedse burgers en

‘its content is also silently cemented in policies, in organizational rules, in popular and sexual cultures, and in common-sense everyday knowledge, and all of this is based on four hundred years of imperial rule.’ (p. 9).

De laatste twee observaties tonen een verdere stereotypering van de huidige studenten uit zwarte en etnische minderheden:

‘We have a student with a Muslim background, brilliant and ambitious. He only wants to work with textiles within interior design. Yes, that and so I asked him why? But working with textiles for men there is very natural, that is good. So now I get it.’ (Geïnterviewde C).

28 <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/view/creators/Goodwin=3APaul=3A=3A.html>

De succesvolle student maakt niet de meest voor de hand liggende keus en dat wordt niet begrepen vanuit een perspectief van creativiteit, maar vanuit cultureel masculinistisch essentialisme. Volgens het genderscript dat werken met textiel binnen het interieurontwerp iets is wat vrouwen doen, is het dus een spektakel²⁹ als een ambitieuze islamitische mannelijke student deze richting kiest. Het idee dat een zeer ambitieuze mannelijke student binnen het vrouwelijke veld van interieurtextiel werkt, leidt bij de docent echter tot verwarring, tot de student onthult dat hij een cultureel genderscript van een ander land volgt, waardoor zijn gedrag in etnische termen wordt rechtgezet en dus begrijpelijk wordt.

'We have some Antillean students, but they are still in the minority, still yes. I think it's also because they think, yes what can you become by studying visual arts? And it's better to be a pharmacist or something, yes.'
(Geïnterviewde H)

Onthullingen als deze stellen de afwezigheid van studenten uit zwarte en etnische minderheden voor als hun gebrek aan begrip van de waarde van kunst en design. Ahmed stelt in dat verband: 'The problem of whiteness is thus re-described here not as an institutional problem, but as a problem with those who are not included by it.' (2016, p. 35). Deze opmerking werkt als een etnische indicator van anders zijn en impliceert dat er weinig of geen waardering is voor kunst en cultuur en de rol die deze kunnen spelen in wat wordt gezien als 'andere culturen'. Cultuur is hier iets echts, geen abstract en zuiver analytisch idee. Het begrip cultuur wordt dus bekeken zoals antropologen dat vroeger deden, namelijk als normatief en voorspelbaar. Cultuur veroorzaakt hier gedrag en geldt niet als een abstractie daarvan. Op deze manier houden als vanzelfsprekend beschouwde realiteiten zichzelf institutioneel in stand:

'The widespread belief that some social distinctions are ethnic by nature can take on its own social momentum as ethnicity, too, is subjected to reification... It is this process of reification... that gives it the appearance of being an autonomous factor in the ordering of the social world' (Baumann, 1996, p. 19).

29 Zie El-Tayeb (2011, p. xxiv) voor het gebruik van spektakel in dit verband, dat verwijst naar het actieve proces van het vergeten de aanwezigheid van niet-witte Europeanen te onderdrukken vanuit het idee dat die geen plaats hebben in het collectieve geheugen, behalve als dreiging of als voortdurende tijdelijkheid.

Conclusie

Aan het einde van mijn onderzoek naar de werking van selectieprocedures is er een aantal belangrijke bevindingen die kritisch bekeken moeten worden als we serieus willen nadenken over wie we willen selecteren en waar we als instituut naartoe willen. Als we meer willen worden dan een veld voor docenten die de voorsprong van degenen met specifieke vormen van cultureel kapitaal erkennen en belonen en we degenen die dat niet hebben, uitsluiten, moeten we cultuurspecifieke competenties belonen in plaats van kunst, design en creativiteit. Zulke selectiepraktijken onderwerpen studenten uit de arbeidersklasse en uit zwarte en etnische minderheden aan een vorm van symbolisch geweld waarbij alleen een dominant cultureel kapitaal wordt beloond. Dit handelen geldt nu kritiekloos als meritocratisch en gerechtvaardigd. We kunnen stellen dat de bij de toelating betrokken docenten met dergelijke willekeurige beoordelingscriteria een habitus versterken waarvan ze zelf deel uitmaken. Als de WdKA geen serieuze pogingen doet om de achtergronden van de medewerkers en de ideeën over wie wel en niet creatief is te veranderen, zal de kloof tussen degenen die worden toegelaten tot de academie en degenen die buiten blijven, alleen maar groter worden. Daar zal de veranderende bevolkingssamenstelling van Rotterdam wel voor zorgen.

Teana Boston-Mammah is onderzoeker bij het onderzoekscentrum Creating010 en docent en coördinator van de minor Cultural Diversity aan de Willem de Kooning Academie, beide onderdeel van de Hogeschool Rotterdam.
j.t.boston-mammah@hr.nl

Literatuur

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.

Arendonk, M. van. (2016). *"Ik dacht dat de Academie alleen voor witte mensen was."* Unpublished thesis Piet Zwart Institute Master Art Education.

Balibar, É. (2004). *We, the people of Europe?: reflections on transnational citizenship*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Baumann, G. (1996). *Contesting culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bennett, T. (2009). *Culture, class, distinction*. London: Routledge.

Bloom, L. (1999). *With other eyes: looking at race and gender in visual culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Burke, P. J., & McManus, J. (2009). *Art for a Few. Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. National Arts Learning Network.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-510). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1991) *The love of art: European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1996). *The rules of art. Genesis and structure of the literary field*. Cambridge : Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P., Calhoun, C. J., LiPuma, E., & Postone, M. (1993). *Bourdieu: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1999). On the Cunning of Imperialist Reason. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 41-58.

Carter, P. L. (2005). *Keepin' it real: schoolsuccess beyond black and white*. Oxford: Oxford University Press.

CBS (2016). *Annual Report on Integration 2016. A summary*. Voorburg: CBS.

Chow, R. (2002). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Columbia University Press.

Dronkers, J., & Graaf, P. M. de (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In J. Dronkers, & W. Ultee (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 46-66). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

El-Tayeb, F. (2011). *European others: queering ethnicity in postnational Europe*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage Publications.

Ferrare, J. J., & Apple, M. W. (2014). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 43-59.

Foster, H. (1985). The "Primitive" unconscious of modern art. *October*, 34 (Autumn), 45-70.

Frankenberg, R. (1997). Introduction: Local Whitenesses, Localizing Whiteness. In R. Frankenberg (Ed.), *Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism* (pp. 1-34). Durham: Duke University Press Books.

Gemeente Amsterdam (2017). *Monitor diversiteit in het basisonderwijs. 2015/'16 & 2016/'17*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Onderzoek, Informatie en Statistiek.

Gilroy, P. (1992). *The black Atlantic: modernity and double consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goldberg, D. T. (2006). Racial Europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331-364.

Hall, S. (1991). Europe's Other Self. *Marxism Today*, 35(8), 18-19.

Hall, S. (1992). *Culture, media, language: working papers in cultural studies, 1972-79*. London: Routledge.

Hall, S. (2013). The spectacle of the 'other'. In S. Hall, J. Evans, & S. Nixon (Eds.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). London: Sage.

Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.

Hooks, B. (1992). *Black looks: race and representation*. Boston, MA: South End Press.

Jong, M. de. (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22-34.

Lofland, J., Snow, D., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. (4th Ed.) Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

McManus, J. (2006). Every word starts with a 'dis': the impact of class on choice, application and admissions to prestigious higher education art and design courses. *Reflecting Education*, 2(1), 73-84.

Mulvey, L. ([1975]1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. In L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings* (pp. 833-844). New York: Oxford University Press.

Pos, P. (2014). *Not the usual suspects*. Hogeschool Rotterdam Master Leren en Innoveren.

Reeves, F. (1983). *British radical discourse : a study of British political discourse about race and race-related matters*. New York: Cambridge University Press.

Saner, P., Vögele, S., & Vessely, P. (2016). *Schlussbericht Art.School. Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*. Zürich: Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste.

Schwartz, S. (2004). *Fair admissions to higher education: recommendations for good practice*. Annesley: Dept. for Education and Skills Publications.

Seefranz, C., & Saner, P. (2012). *Making Differences. Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie*. Zürich: HDK.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: SAGE.

Steyn, M. (Ed.) (2010). *Being different together. Case studies on diversity interventions in some South African organisations*. Rondebosch: University of Cape Town.

Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies. *Educate*, 11(1), 76-90.

Wallace, D. (2016). Re-interpretating Bourdieu, belonging and Black identities: exploring 'Black' cultural capital among Black Caribbean youth in London. In J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, & J. Abrahams (Eds.), *Bourdieu: The next generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (pp. 37-54). London: Routledge.

Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham: Duke University Press.

Wekker, G., & Lutz, H. (2001). *A wind-swept plain: the history of gender and ethnicity-thought in the Netherlands*.

Williams, J. (1997). *Negotiating access to higher education: the discourse of selectivity and equity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Competentiegevoel van leerkrachten voor het geven van muziekles¹

Danielle Klootwijk

Veel leerkrachten voelen zich onbekwaam om muzieklessen te geven: hun Teacher Self-efficacy (TSE) op dit vlak is laag. Danielle Klootwijk hield een enquête onder leerkrachten om te achterhalen welke factoren van invloed zijn op TSE. In dit artikel belicht ze de opzet en bevindingen van haar onderzoek en levert ze een bijdrage aan het debat of voor muzieklessen op de basisschool generalisten of specialisten nodig zijn.

¹ Dit artikel is een ingekorte versie van de masterscriptie Onderwijskunde voor de Universiteit van Amsterdam uit augustus 2016. Het volledige onderzoeksverslag is te vinden op <http://www.scriptiesonline.uba.uva.nl> en in de informatiebank van het LKCA.

Inleiding

Belang leerkracht en belang muziek

'De leerkracht doet er toe!' is een bekende uitspraak van onderwijskundige John Hattie (2003), gebaseerd op zijn bevinding dat de kwaliteit van de leerkracht zo'n 30% van de variantie in leeruitkomsten van leerlingen verklaart: 'It is what teachers know, do, and care about which is very powerful in this learning equation.' (p. 2). Een van de bepalende leerkrachtfactoren is *Teacher Self-efficacy*, ofwel de eigen competentiebeleving van de leerkracht, dat is hoe een leerkracht zijn eigen kennis en vaardigheden om leerlingen effectief te onderwijzen inschat (Bandura, 1993; Bangs & Frost, 2012; Hallam et al., 2009; Pajares, 1996; Scheerens, 2010; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Ook muziek, zij het op een heel andere manier, doet ertoe, zowel binnen als buiten het onderwijs. Voor veel mensen is muziek belangrijk, als luisteraar of als speler. Maar liefst 84% van de ouders vindt het belangrijk dat hun kind muziekles krijgt op school (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2014). Veel onderzoeken hebben het belang van muziek en muziekonderwijs voor de ontwikkeling van kinderen aangetoond (Alter, Hays, & O'Hara, 2009; Hallam, 2010; Klootwijk, 2012).

In het muziekonderwijs op basisscholen blijken leerkrachten echter hun positieve invloed op de muzikale ontwikkeling van leerlingen niet optimaal te benutten. Dat komt omdat ze zich vaak onvoldoende bekwaam voelen voor het geven van muziekonderwijs (o.a. Hallam et al., 2009; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Lamont, Hargreaves, Marshall, & Tarrant, 2003; Inspectie van Onderwijs, 2013). In Nederland blijkt dat slechts 11% van de basisscholen de eigen leerkrachten competent vindt om muzieklessen te geven (Hoogeveen et al., 2014).

Professionele ontwikkeling leerkrachten

Voor beter muziekonderwijs zijn de kwaliteit van de leerkracht en diens professionele ontwikkeling cruciaal (Bangs & Frost, 2012; Caena, 2011). De Nederlandse overheid stimuleert dan ook de muzikale deskundigheidsbevordering van leerkrachten (Bussemaker, 2014; Gehrels, Den Besten, Raes, Van der Wijk, & Croon, 2014). Voor een effectief beleid is het van belang om meer inzicht te krijgen in de kenmerken en factoren die samenhangen met leerkrachtkwaliteit.

Vakspecifieke en pedagogisch kennis (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*) draagt bij aan de competentiebeleving van leerkrachten (Bandura, 1977; Shulman, 1986). Hoe meer ervaren de leerkracht, hoe groter deze kennis doorgaans is (Wolters & Daugherty, 2007). Onderzoeken naar het competentiegevoel van leerkrachten voor muziekonderwijs hebben zich tot nu toe echter vooral geconcentreerd op aankomende of startende leerkrachten (Biasutti, 2010; De Vries, 2013; Hallam et al., 2009; Hennessy, 2000; Seddon & Biasutti, 2008). Daardoor ontbreekt inzicht in de samenhang tussen competentiegevoel, PCK en werker-
varing. Uit deze onderzoeken blijkt wel dat leerkrachten die een instrument

(hebben leren) bespelen zich competentier voelen om muziekles te geven. Of het uitmaakt hoe lang een leerkracht dat instrument bespeelde en of hij dat nu nog doet, is nooit onderzocht, maar men kan vanuit de wetenschap dat competentiegevoel opgebouwd wordt door eerdere ervaringen (o.a. Bandura, 1977; Garvis & Pendergast, 2010) veronderstellen, dat een leerkracht met meer muzikale ervaringen in de vrije tijd ook een hoger competentiegevoel heeft.

In mijn onderzoek heb ik beginnende en ervaren leerkrachten bevroegd over hun persoonlijke en professionele achtergrond in muziek en muziekonderwijs, met als doel te achterhalen hoe en welke kenmerken samenhangen met het competentiegevoel voor het geven van muzieklessen.

Context van het onderzoek

De vooropleiding van reguliere leerkrachten voor het vak muziek op de basisschool kan variëren van een aantal colleges op de pabo waarin de gangbare methodes voor de kunstvakken besproken worden, tot een minor in de kunstvakken. Sommige minors richten zich op de functie van cultuurcoördinator, andere op een specifieke kunstdiscipline, in dit geval muziek. Ook zijn er na- en bijscholingscursussen. Tot slot is er de Opleiding Docent Muziek die een vakspecialist voortbrengt. Deze laatste docent zal alleen muziekles geven.

Het is een terugkerend debat of reguliere leerkrachten, als generalisten, überhaupt in staat zijn om goed kunstonderwijs te geven of dat scholen beter een vakdocent in huis kunnen halen, in dit geval iemand die de Opleiding Docent Muziek heeft gedaan (Biasutti, 2010; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Lamont et al., 2003). Dit onderzoek voedt dit debat met relevante kennis, doordat het inzicht geeft in kenmerken die de bekwaamheid van leerkrachten (mede) bepalen. Op basis daarvan kan gekeken worden welke beleidsmatige stappen die bekwaamheid kunnen vergroten, bijvoorbeeld in de initiële opleidingen, na- of bijscholing of andere mogelijke oplossingen.

Theoretisch kader

Competentiebeleving (*Teacher Self-efficacy*)

Naar competentiebeleving wordt al tientallen jaren onderzoek gedaan. Bandura, een van de grondleggers van het begrip, definieerde competentiebeleving of *Self-efficacy* als het geloof dat mensen hebben in hun eigen kunnen om een taak succesvol te organiseren en uit te voeren (Bandura, 1977). In geval van leraren spreekt men van *Teacher Self-efficacy* (TSE).² Het gaat dan om de inschatting van de eigen vaardigheden en mogelijkheden om het leren van leerlingen te bewerkstelligen (o.a. Wolters & Daugherty, 2007). Skaalvik en Skaalvik (2009) verwoorden het als volgt: "Teacher self-efficacy may be

2 Deze term wordt doorgaans onvertaald en afgekort gebruikt, zo ook in mijn onderzoek.

conceptualized as individual teachers' beliefs in their own ability to plan, organize, and carry out activities that are required to attain given educational goals.' (p. 1059).

De TSE van een leraar bepaalt de leeromgeving die hij creëert en daarmee het leerniveau van een leerling (Bandura, 1993; Gibson & Dembo, 1984). Een leraar met een hoge mate van TSE zal niet snel opgeven, hij zal creatieve oplossingen bedenken om zijn lestaak te voltooien en leren van zijn ervaringen (Bangs & Frost, 2012). TSE is dus een motiverend geloof in eigen kunnen, een geloof in het kunnen sturen van de eigen acties om het gestelde doel te behalen (Bandura, 1993).

Hoewel competentiebeleving een subjectieve maat is, blijkt het een betrouwbare voorspeller voor prestaties van leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Dit komt doordat een leraar handelt volgens zijn eigen ingeschatte mogelijkheden (Bandura, 2006). Er kan verschil zitten tussen zijn gepercipiëerde en daadwerkelijke kennis en vaardigheden. Optimaal volgens Bandura is wanneer leraren hun docevvaardigheden een beetje overschatten. Zij zullen dan gemotiveerder en vasthoudender zijn en doorgaan tot het gaatje (Bandura (1997) in Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Bij muzieklessen in het basisonderwijs blijken leerkrachten de eigen muzikale vaardigheden vaak lager in te schatten dan deze daadwerkelijk zijn (Seddon & Biasutti, 2008). Dit levert een negatief zelfbeeld op en een lage TSE, wat weer leidt tot minder effectieve muzieklessen (Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007; Hennessy, 2000).

Meesterschapservaringen

Meesterschapservaringen doet iemand op als een actie succesvol is geweest – bijvoorbeeld een leerkracht die ervaart dat zijn muziekles leidt tot het gewenste leerresultaat – en hij dat toeschrijft aan de eigen inspanning (Bandura, 1977; De Vries, 2013; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Deze positieve ervaring verhoogt het vertrouwen in eigen kunnen. Omgekeerd kunnen slechte ervaringen het zelfvertrouwen verlagen, waardoor iemand minder gemotiveerd zal zijn om zich nog eens in een dergelijke situatie te begeven (Bandura, 1977; Jeanneret, 1997). Meesterschapservaringen bepalen dus in grote mate de houding van een leerkracht jegens een bepaald vakgebied. Meesterschapservaringen gelden als de krachtigste en belangrijkste bron voor TSE (Bandura, 1977; De Vries, 2013; Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

De sterkte van de samenhang van meesterschapservaringen met TSE lijkt afhankelijk te zijn van werkervaring (Bandura, 1977, 1993). Immers, hoe langer iemand voor de klas staat, hoe meer meesterschapservaringen hij heeft kunnen opdoen, waardoor er meer kans is op een hoge TSE. Niet alleen meesterschapservaringen in de professionele setting, maar ook in het persoonlijke (muzikale) leven van leerkrachten kunnen van invloed zijn op TSE (Garvis & Pendergast, 2010). Men kan dus veronderstellen dat meesterschapservaringen als mediator fungeren tussen zowel professionele als persoonlijke muzikale kenmerken en TSE.

Pedagogical Content Knowledge

Kunstzinnige kennis en vaardigheden blijken relevant voor de leskwaliteit en de kwaliteit van het artistieke leerproces bij leerlingen (Alter et al., 2009). Vakkennis is dan ook een van de kwaliteitskenmerken van effectief leraarschap (Caena, 2011; Scheerens, 2010). Ook in de TSE-theorie speelt het een belangrijke rol (Bandura, 1977). Het gaat immers om het vertrouwen dat een leraar heeft dat hij de juiste competenties (kennis en vaardigheden) in huis heeft om een bepaald doel (een optimaal leerproces) te realiseren.

Maar kennis is weliswaar een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor effectief leraarschap. Een leraar moet ook weten hoe hij die kennis het beste kan overbrengen (Caena, 2011). De integratie van diepgaande, specifieke vakkennis en kennis over de leerprocessen en individuele leerlingen levert *Pedagogical Content Knowledge* (PCK)³ voor een specifiek vakgebied op (Shulman, 1986). Een leraar met PCK kan flexibel omgaan met de lesonderwerpen, zodanig dat hij iedere leerling de leerstof kan aanbieden op een manier die past bij diens specifieke leerbehoefte. De leraar weet wat bepaalde onderwerpen moeilijk maakt, welke (mis)concepties leerlingen kunnen hebben die het leren beïnvloeden en hoe hij daar met een groot arsenaal aan manieren om dingen uit te leggen zinvol bij kan aansluiten. Een leraar met vertrouwen in zijn eigen PCK zal eerder het gevoel hebben dat hij zijn taak effectief kan uitvoeren dan een leraar met slechts oppervlakkige kennis van het vak. PCK hangt dus samen met een hoge mate van TSE.

Scholing

Het is onderwerp van debat hoe leerkrachten voor het vakgebied muziek de benodigde PCK kunnen verwerven. Vooropleiding, bij- en nascholing kunnen daaraan een bijdrage leveren, maar als deze alleen, zoals vaak gebeurt, gericht is op algemene vakkennis, krijgt een leerkracht geen inzicht in de beste instructiemethodes (Carney, Brendefur, Thiede, Hughes, & Sutton, 2014). Gerichte aandacht voor vakdidactiek en voor gangbare methodes voor muziekonderwijs zou daar wellicht wel aan kunnen bijdragen. Daarentegen zijn louter kennis van bestaande methodes en weten hoe daarmee te werken bij lange na geen equivalent van PCK. Het gaat vooral om de combinatie van kennis en kunde. Allison (2013) stelt zelfs dat effectieve professionele ontwikkeling voor de kunstvakken gepaard moet gaan met persoonlijke ontwikkeling als artiest, omdat alleen het doorleven van het vakgebied PCK mogelijk maakt. Volgens Shulman (1986) komt PCK inderdaad voort uit zowel de professionele als de persoonlijke achtergrond van leerkrachten. Het vervult hiermee mogelijk een mediërende rol tussen de achtergrondkenmerken en TSE.

3 Deze term wordt doorgaans onvertaald en afgekort gebruikt, zo ook in mijn onderzoek.

In onderzoek van Tschannen-Moran en Johnson (2011) bleek dat verschillen in TSE bij leerkrachten deels verklaard kunnen worden door scholing. Bij een experiment door Seddon en Biasutti (2008), waarin een groep beginnende leerkrachten een blues van twaalf maten leerde spelen, nam hun TSE inderdaad toe, evenals hun perceptie van de eigen muzikale vaardigheden.

Diverse andere onderzoekers noemen juist het gebrek aan adequate scholing veelvuldig als mogelijke oorzaak voor een lage TSE (o.a. Alter et al., 2009; Biasutti, 2010; Hennessy, 2000), vooral bij generalisten (Lamont et al., 2003) en bij maar liefst 92% van de leerkrachten die geen instrument bespeelden (Hallam et al., 2009). Er is bij deze groep leerkrachten grote behoefte aan betere scholing, met meer aandacht voor muzikale vaardigheden, kennis van muziek, ontwikkeling van de eigen muzikale creativiteit en het organiseren van de (muzikale) leeromgeving (Ballantyne & Packer, 2004).

Muziek in de vrije tijd

Muziek speelt een belangrijke rol in het leven van veel mensen. Volgens Garvis en Pendergast (2010) hebben zowel persoonlijke als professionele ervaringen invloed op TSE en volgens Shulman (1986) komt PCK voort uit zowel de professionele als de persoonlijke achtergrond van leraren. Door in de vrije tijd muziek te beluisteren of zelf te spelen, kunnen ze hun muzikale kennis en vaardigheid vergroten. Vooral bij zelf spelen is het leerproces bewust en diepgaand (Elliott, 1995). Ook kan de speler muzikale meesterschapservaringen opdoen, bijvoorbeeld bij het succesvol instuderen van een stuk of het spelen in een uitvoering. Dit gevoel van succesvol bezig kunnen zijn met muziek werkt wellicht door in de professionele houding tijdens het lesgeven in muziek.

In onderzoek onder studenten van Engelse pabo's bleek muzikale expertise als speler inderdaad samen te hangen met een hogere TSE voor het vak muziek (Hallam et al., 2009). Ook Holden en Button (2006) vonden een verband tussen muzikale activiteiten in de vrije tijd en TSE. Ander onderzoek, eveneens onder pabo-studenten, liet dat verband echter niet zien: hoewel 70% een muziekinstrument had leren bespelen, hadden ze allemaal bij het vak muziek het minste geloof in hun eigen vaardigheden als leerkracht (Hennessy, 2000). Mogelijk speelt PCK hier ook een rol. Een meesterschapservaring als muzikant is nu eenmaal niet hetzelfde als een meesterschapservaring als leraar.

Biasutti (2010), die onderzoek deed onder beginnende leerkrachten, suggereert dat ook het gebrek aan vertrouwen in de eigen, informeel verworven, muzikale vaardigheden kan samenhangen met een geringe TSE voor het geven van muzieklessen. En wellicht, aldus Biasutti, zijn leerkrachten zich niet (voldoende) bewust van hun muzikale vaardigheden, of weten ze niet hoe ze die kunnen inzetten in de muziekles. Mogelijk worden er bij meer ervaren leerkrachten andere uitkomsten gevonden. Zij hebben vele goede of juist slechte leservaringen kunnen opdoen, waardoor de invloed van persoonlijke muzikale activiteiten, of juist het gebrek daaraan, wellicht anders is.

Leerkrachten zelf noemen hun eigen veronderstelde gebrek aan muzikaliteit als reden voor hun lage TSE (Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006). Diverse onderzoekers hebben inderdaad een verband aangetoond tussen hoe leerkrachten zelf aankijken tegen hun muzikale vaardigheden en de effectiviteit van hun muzieklessen, en tussen het al dan niet bespelen van een instrument en muzikale expertise (Alter et al., 2009; Hallam et al., 2009; Holden & Button, 2006; Welch, 1995). Voor het geven van effectieve muzieklessen is het dus mogelijk een noodzakelijke voorwaarde om zelf een instrument te bespelen.

Onderzoeksvragen

Uit bovenstaande blijkt dat Teacher Self-efficacy een complex concept is. Daardoor is het aannemelijk dat diverse professionele en persoonlijke kenmerken van de muzikale achtergrond van een leerkracht bijdragen aan zijn competentiegevoel voor het geven van muzieklessen en dat die kenmerken onderling gerelateerd zijn.

Niet eerder is in onderzoek naar het verband tussen het bespelen van een instrument en TSE de factor 'tijd' meegenomen. De meeste onderzoeken naar de competentiebeleving van leerkrachten voor het vak muziek zijn afgenomen onder aanstaande of startende leerkrachten. Voor het muzikale zelfvertrouwen zou het echter verschil uit kunnen maken of iemand vanaf zijn jeugd dagelijks actief met muziek maken bezig is (geweest). Hoe meer muzikale meesterschapservaringen iemand heeft kunnen opdoen, hoe groter dat zelfvertrouwen en mogelijk ook hoe hoger de TSE. Ook kan beargumenteerd worden dat de frequentie en duur van de door de leerkracht gegeven muzieklessen mogelijk samenhangen met de hoogte van diens TSE, hoewel de richting van het eventuele verband onzeker is. Geeft een leerkracht vaker en langer muziekles, omdat hij zich competent voelt om dat te doen of voelt hij zich competent omdat hij door die lessen meer meesterschapservaringen heeft kunnen opdoen?

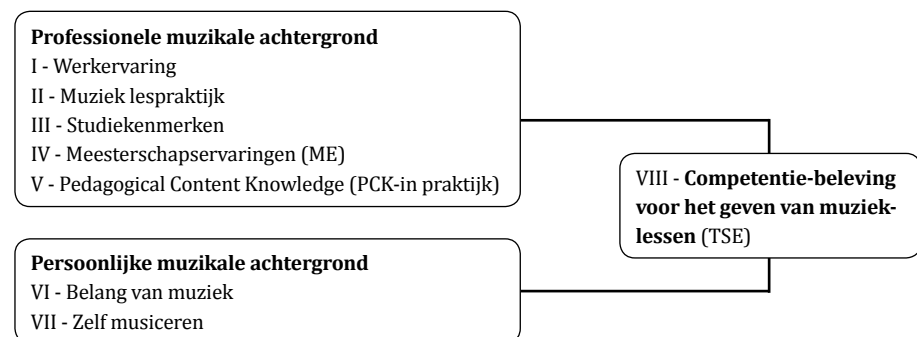
Het doel van mijn studie is om de samenhang in de complexiteit van kenmerken inzichtelijk te maken en te duiden. Ik heb daarbij de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke kenmerken in de professionele muzikale achtergrond van een leerkracht houden verband met diens competentiebeleving (Teacher Self-efficacy) voor het geven van het vak muziek in het basisonderwijs?
2. Welke kenmerken in de persoonlijke muzikale achtergrond van een leerkracht houden verband met diens competentiebeleving voor het geven van het vak muziek in het basisonderwijs?
3. Welke rol spelen meesterschapservaringen en Pedagogical Content Knowledge in het model, is er sprake van mediatie?

De gemeten kenmerken uit de professionele achtergrond zijn onderverdeeld in vijf categorieën: werkervaring, de praktijk van de muziekles,

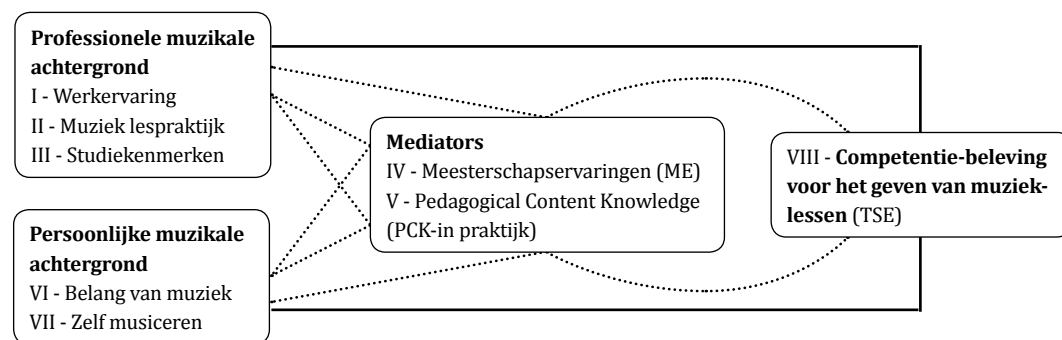
studiekenmerken (waarmee tijdens de opleiding opgedane PCK in kaart komt), meesterschapservaringen als leerkracht en PCK-in praktijk. De twee onderzochte persoonlijke muzikale kenmerken zijn: het belang dat iemand hecht aan muziek in zijn leven en of iemand een instrument heeft leren bespelen. TSE is uiteraard de afhankelijke variabele. Figuur 1 geeft het model weer van hoe de variabelen naar verwachting samenhangen.

Figuur 1. Model voor de relatie Muzikale achtergrond van leerkrachten en Competentiebeleving



Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk zijn weliswaar kenmerken uit de professionele muzikale achtergrond van leerkrachten, maar vermoedelijk spelen ze een mediërende rol in het geheel, niet alleen tussen TSE en de overige professionele kenmerken, maar ook tussen TSE en de persoonlijke kenmerken. Dit staat weergegeven in een tweede onderzoeksmodel voor mediatie (figuur 2).

Figuur 2. Model voor mediatie-toetsing



Methode van onderzoek

Voor dit onderzoek is een kwantitatief, correlatieel design gekozen dat inzicht kan verschaffen in de samenhang van diverse factoren met TSE voor het vak muziek bij leerkrachten. Via random selectie zijn zo'n tweeduizend basisscholen in het hele land per mail aangeschreven, met een link naar de online vragenlijst. Daarnaast is er ook beperkte directe werving geweest in de sociale omgeving van de onderzoeker. Bij de interpretatie van de gegevens is hier rekening mee gehouden.

In totaal waren er 105 respondenten, waarvan 90 de vragenlijst vrijwel volledig hebben ingevuld. De groep respondenten bestond voor 83% uit vrouwen en 17% uit mannen, de leeftijd lag tussen 21 en 65 jaar, met een gemiddelde van 46 (SD=12,9 n=89). De leerkrachten hadden tussen de 1 en 43 jaar onderwijservaring, met een gemiddelde van 17 jaar (SD=11,8, n=84).

De vragenlijst

De anoniem in te vullen online vragenlijst bestond uit een inleiding, veertien vragen over de professionele muzikale achtergrond van de leerkracht, vier vragen over diens persoonlijke muzikale achtergrond, negentien vragen over het competentiegevoel van de leerkracht en enkele vragen over demografische kenmerken van school en leerkracht.

De veertien vragen over de professionele muzikale achtergrond waren als volgt opgebouwd:

I - Werkervaring

II - Muziek lespraktijk

Frequentie en duur van de muziekles, 'In welke klas geeft u les?', 'Wie geeft de muziekles aan uw klas?'

III - Studiekenmerken

Moment van afstuderen, vormgeving van het vak muziek in de opleiding (omvang, PCK-in de opleiding, vakdidactiek, stage), andere scholing (bij- of nascholing, conservatorium, ICC-cursus).

IV - Meesterschapservaringen

Het meetinstrument voor meesterschapservaringen komt van Tschannen-Moran en Hoy (2007) en bestaat uit één enkele scorevraag, die onderdeel is van een groter meetinstrument voor TSE: 'Ik heb gedurende mijn loopbaan als leerkracht met succes muzieklessen gegeven.' Bandura (1977) beschrijft meesterschapservaringen als de belangrijkste van de vier bronnen voor TSE. Een sterke samenhang tussen meesterschapservaringen en TSE ligt dus voor de hand, maar vermoedelijk spelen ze zelfs een mediatorrol. Door

meesterschapservaringen als losse variabele op te nemen is het mogelijk om de samenhang met leerkrachtkenmerken gedetailleerd te bekijken op zowel professioneel als persoonlijk niveau.

V - Pedagogical Content Knowledge

Het meetinstrument voor Pedagogical Content Knowledge is van Ballantyne en Packer (2004) en omvat 24 items, verdeeld over vier factoren: muziek-kennis & vaardigheden, algemene pedagogische kennis & vaardigheden, specifieke contentgerelateerde pedagogische kennis & vaardigheden en algemene professionele kennis & vaardigheden. In dit onderzoek is het meetinstrument twee maal gebruikt: om te meten hoe vaardig leerkrachten zichzelf in de praktijk vinden voor de genoemde aspecten (PCK-in praktijk) en hoe die aspecten aan bod kwamen in hun opleiding (PCK-in opleiding, onderdeel van *III-Studiekenmerken*), met vragen als 'In welke mate beschikt u over de genoemde kennis en vaardigheden/kwamen de volgende aspecten van muziekonderwijs aan bod tijdens uw opleiding?': 'uitvoerende vaardigheden', 'kennis van muziekgeschiedenis', 'het vermogen om effectief leren in de muziekles te faciliteren', et cetera. Bij 'PCK-in opleiding' zijn twee items toegevoegd om beter aan te sluiten bij de Nederlandse situatie: vakdidactiek en stage. Deze twee items zijn als zelfstandige variabelen opgenomen, omdat op basis van de theorie het vermoeden bestaat dat juist deze twee hoog correleren met TSE.

De vier vragen over de persoonlijke muzikale kenmerken bevatten:

VI - Persoonlijk belang muziek

Hoe belangrijk is muziek in het persoonlijke leven van de leerkracht?

VII - Zelf musiceren

Heeft de leerkracht een instrument leren bespelen en zo ja, hoeveel jaar was hij daarmee bezig en is hij dat nog steeds?

De negentien vragen over de competentiebeleving omvatten:

VIII - Competentiebeleving

De afhankelijke variabele in dit onderzoek, TSE van leerkrachten voor het geven van muziekles, is gemeten met de Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) van Skaalvik en Skaalvik (2007), die verschillende dimensies van TSE in kaart brengt: instructie, differentiatie, leerlingmotivatie, orde, omgaan met veranderingen, oudercontact. Dit laatste item viel buiten de scope van dit onderzoek en is niet meegenomen. Er bleven negentien vragen over, zoals 'Hoe zeker bent u ervan dat u vragen van leerlingen kunt beantwoorden, zodat zij moeilijke onderwerpen in de muziek begrijpen?', 'Hoe zeker bent u ervan dat u leerlingen met weinig interesse voor het vak muziek

kunt motiveren?' en 'Hoe zeker bent u ervan dat u succesvol iedere muzieklesmethode die de school invoert kunt toepassen?'.

Achtergrondkenmerken

Ten slotte waren er enkele vragen over demografische kenmerken van leerkracht en school, zoals geboortjaar, sekse, aantal leerkrachten, leerlingen en klassen op school, leerlinggewicht en schoolligging.

Data-analyse

De verzamelde data zijn met SPSS 23 bewerkt en geanalyseerd. Er is beschrijvende statistiek uitgevoerd om te controleren of aan de voorwaarden voor Lineaire Regressie Analyse is voldaan en om steekproefkenmerken in kaart te brengen. Het aantal respondenten is aan de lage kant voor het aantal variabelen in het onderzoek. Door te kiezen voor meer Multipelle Regressie Analyses met óf de professionele óf de persoonlijke variabelen, in plaats van één grote Multipelle Regressie Analyse met alle variabelen tegelijk, is dit statistisch gezien onder controle gehouden. Enkele vragen waren door zeer weinig respondenten ingevuld, deze vragen zijn omwille van de betrouwbaarheid niet meegenomen in de analyses.

Bij studies naar interactie-effecten is er vaak sprake van multicollineariteit: een erg hoge onderlinge samenhang tussen twee of meer variabelen. Analyse van de correlatiematrix wees uit dat dit bij dit onderzoek ook het geval was. Door datareductie van overlappende vragen en het gebruik van gestandaardiseerde Z-scores is dit probleem deels opgelost. Generalisatie van de uitkomsten is hierdoor echter niet zonder meer mogelijk; bij de interpretatie van de resultaten wordt rekening hiermee gehouden.

De hoofdanalyse van het onderzoek omvatte een serie Multipelle Regressie Analyses, met TSE als afhankelijke variabele, en beurtelings de professionele en persoonlijke kenmerken als voorspellers. Met deze serie kon ik de eerste twee onderzoeksvragen beantwoorden. Vanwege de multicollineariteit heb ik gekozen voor het scheiden van meesterschapservaringen en PCK-in praktijk bij de professionele variabelen en voor stapsgewijze toevoeging van de variabelen, om zo te bepalen welke daarvan de grootste voorspellende waarde had (Baron & Kenny, 1986).

Ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag, over mediatie, zijn in de drie door Baron en Kenny beschreven stappen (paden) voor mediatieanalyse verschillende toetsen uitgevoerd om de rol van meesterschapservaringen en PCK-in praktijk in het model te onderzoeken, wederom opgesplitst in twee dubbele sets met meesterschapservaringen of PCK en professionele of persoonlijke kenmerken. Het eerste en tweede pad zijn het berekenen van lineaire regressies voor de samenhang van TSE met professionele en persoonlijke kenmerken, meesterschapservaringen met professionele en persoonlijke kenmerken, en PCK-in praktijk met professionele en persoonlijke kenmerken. Het derde pad bepaalt via Multipelle Regressie Analyse het

aandeel per onafhankelijke variabele in de verklaarde variantie van TSE, zodat een eventuele mediatorrol van een variabele aangetoond kan worden.

Resultaten

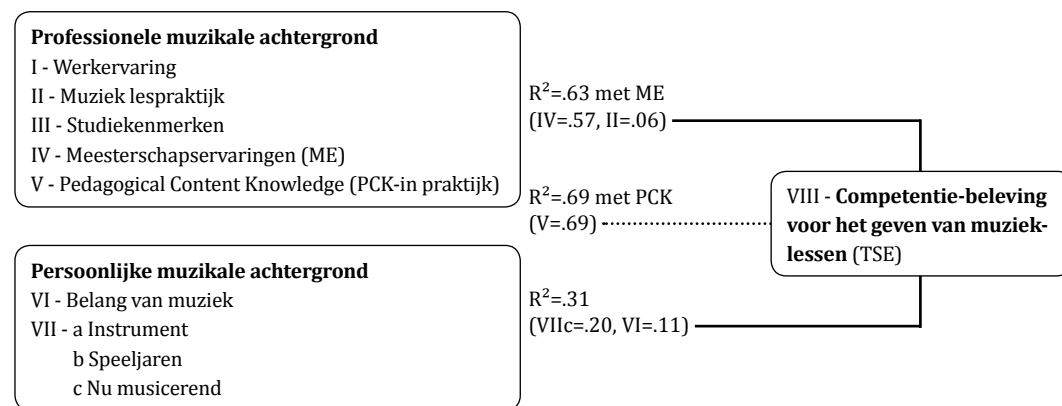
Competentiegevoel en professionele muzikale achtergrond

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag – welke kenmerken uit de professionele muzikale achtergrond van een leerkracht hangen samen met diens competentiegevoel voor het geven van het vak muziek in het basis-onderwijs? – zijn twee Multipel Regressie Analyses uitgevoerd, in twee sets.

Voorafgaand daaraan zijn de correlaties berekend voor TSE en alle professionele kenmerken uit het model. Zes van de tien professionele muzikale kenmerken hadden een significante correlatie met TSE: PCK-in praktijk, meesterschapservaringen, PCK-in opleiding, stage, lengte muziekles en vakdidactiek. De overige vier variabelen – werkervaring, frequentie muziekles, vormgeving muziek in de opleiding, bijscholing – voegden niet significant iets toe aan het model.

In de eerste Multipel Regressie Analyse (zie figuur 3) bleken in de eerste set met meesterschapservaringen slechts twee van de professionele kenmerken een significante bijdrage te leveren aan het voorspellen van TSE. Meesterschapservaringen voorspelde met 57% de meeste variantie en lengte Muziekles voegde daar nog 6% aan toe, samen verklaarden ze dus 63% van de variantie in TSE. De tweede set bevatte PCK-in praktijk naast de andere professionele kenmerken. Alleen PCK-in praktijk bleek een significante voorspeller te zijn, het verklaarde 69% van de variantie in TSE.

Figuur 3. Resultaten voor de relatie Muzikale achtergrond van leerkrachten en Competentiebeleving



Competentiegevoel en persoonlijke muzikale achtergrond

Om de tweede onderzoeksvraag – welke kenmerken uit de persoonlijke muzikale achtergrond van een leerkracht hangen samen met diens competentiegevoel voor het geven van het vak muziek? – te kunnen beantwoorden zijn weer de correlaties berekend tussen TSE en de persoonlijke variabelen en tussen meesterschapservaringen en PCK-in praktijk. Alle correlaties waren significant, zowel met TSE als onderling.

De variabele Nu musiceren bleek de grootste voorspellende waarde voor TSE (20%) te hebben, gevolgd door Persoonlijk belang muziek (11%), samen goed voor 31% (zie figuur 3). De overige twee variabelen, Instrument en Speeljaren bleken niet significant.

Mediatie Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk?

Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk blijken dus de beste voorspellers voor TSE. Maar in de literatuur zijn er aanwijzingen dat zij mogelijk slechts een mediërende rol vervullen tussen de professionele en persoonlijke muzikale kenmerken enerzijds en TSE anderzijds. In antwoord op de derde onderzoeksvraag – welke rol spelen Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk in het model, is er sprake van mediatie? – zijn daarom in de drie stappen voor mediatieanalyse van Baron en Kenny (1986) verschillende toetsen uitgevoerd om die rol te achterhalen, wederom opgesplitst in twee dubbele sets met Meesterschapservaringen of PCK-in praktijk en professionele of persoonlijke kenmerken (zie figuur 4).

Om een mediatieanalyse uit te mogen voeren moet eerst vastgesteld worden of er überhaupt sprake is van een significante relatie tussen de voorspellende variabelen en de mediator (pad 1) en tussen de voorspellers en de afhankelijke (pad 2). Dit bleek overal het geval te zijn, zowel voor de professionele als de persoonlijke kenmerken en zowel met Meesterschapservaringen als met PCK als mediator.

Meesterschapservaringen

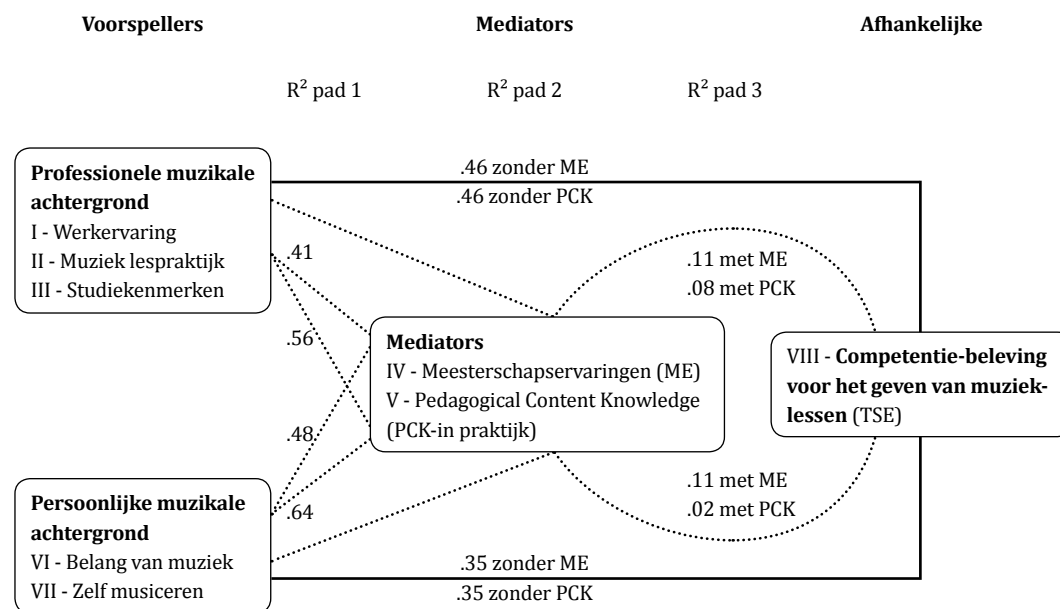
Meesterschapservaringen blijken voor 41% verklaard te kunnen worden door de professionele muzikale achtergrond van een leerkracht ($R^2=.41$, pad 1). PCK-in opleiding ($R^2=.30$) en Werkervaring ($R^2=.04$) zijn daarbij de significante voorspellers. In pad 2 blijkt dat de kenmerken uit de professionele muzikale achtergrond ook 46% van de variantie in TSE van leerkrachten kunnen verklaren ($R^2=.46$). PCK-in opleiding ($R^2=.32$) en Lengte muziekles ($R^2=.09$) zijn daarbij de belangrijkste voorspellers. Na toevoeging van de mediator Meesterschapservaringen (pad 3) daalt de bijdrage van de professionele kenmerken ($R^2=.11$) aan de competentiebeleving van 46% naar 11%. Deze sterke afname duidt op mediatie: het verband tussen de professionele kenmerken en de competentiebeleving is indirect, het loopt via meesterschapservaringen. Omdat de onafhankelijke voorspeller niet geheel gereduceerd is – de professionele kenmerken blijven in pad 3 een significante

bijdrage aan het model leveren – is er mogelijk nog een mediator aanwezig (Baron en Kenny, 1986) en dat zou, op basis van de correlatiematrix, PCK-in opleiding kunnen zijn.

Daarnaast blijken meesterschapservaringen ook samen te hangen met persoonlijke kenmerken ($R^2=.48$, pad 1), met Speeljaren ($R^2=.38$) en Instrument ($R^2=.09$) als de belangrijkste voorspellers.

In pad 2 blijken kenmerken uit de persoonlijke muzikale achtergrond ook 35% van de variantie in TSE te kunnen verklaren ($R^2=.35$). Nu musicerend ($R^2=.20$) en Persoonlijk belang muziek ($R^2=.11$) zijn hierbij de significante voorspellers. Met de mediator meesterschapservaringen daalt de bijdrage van de persoonlijke kenmerken ($R^2=.11$) aan de competentiebeleving van 35% naar 11%. Deze sterke afname duidt ook hier op (partiële) mediatie: het verband tussen de persoonlijke kenmerken en de competentiebeleving is indirect, het loopt (deels) via meesterschapservaringen.

Figuur 4. Resultaten voor mediatie-toetsing



Pad 1 geeft aan welk deel van de variantie in de mediator verklaard wordt door de voorspellers (R^2), pad 2 geeft het verband weer tussen de voorspellers en de afhankelijke zonder tussenkomst van de mediator. Alle verbanden waren significant ($p = .000$). De sterke afname van R^2 in pad 3 (met mediator) ten opzichte van R^2 in pad 2 (zonder mediator) duidt erop dat er sprake is van mediatie: het verband tussen de voorspellers en de afhankelijke loopt (grotendeels) indirect via Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk.

Pedagogical Content Knowledge-in praktijk

Voor PCK-in praktijk leverden de analyses een vergelijkbaar beeld op als bij de meesterschapservaringen. PCK-in praktijk blijkt voor 56% verklaard te kunnen worden door de professionele muzikale achtergrond van een leerkracht ($R^2=.56$, pad 1). PCK-in opleiding ($R^2=.47$) en Lengte muziekles ($R^2=.06$) zijn daarbij de significante voorspellers. In pad 2 blijkt dat de kenmerken uit de professionele muzikale achtergrond ook 46% van de variantie in TSE kunnen verklaren ($R^2=.46$), met wederom PCK-in opleiding ($R^2=.32$) en Lengte muziekles ($R^2=.09$) als de belangrijkste voorspellers. Na toevoeging van de mediator PCK-in praktijk daalt de bijdrage van de professionele kenmerken ($R^2=.08$) aan de competentiebeleving van 45% naar 8%. Deze forse afname duidt op mediatie: het verband tussen de professionele kenmerken en de competentiebeleving is indirect, het loopt via PCK-in praktijk.

Verder blijkt PCK-in praktijk ook sterk samen te hangen met persoonlijke kenmerken ($R^2=.64$, pad 1), met Instrument ($R^2=.40$), Nu musicerend ($R^2=.14$) en Persoonlijk belang muziek ($R^2=.08$) als de belangrijkste voorspellers. In pad 2 blijken kenmerken uit de persoonlijke muzikale achtergrond eveneens 35% van de variantie in TSE te kunnen verklaren ($R^2=.35$), met Nu musicerend ($R^2=.20$) en Persoonlijk belang muziek ($R^2=.11$) als de significante voorspellers. Met de mediator PCK-in praktijk daalt de bijdrage van de persoonlijke kenmerken ($R^2=.02$) aan de competentiebeleving van 35% naar 2%. Deze sterke afname duidt ook hier op mediatie: het verband tussen de persoonlijke kenmerken en de competentiebeleving is indirect, het loopt via PCK-in praktijk.

Discussie en conclusie

Hoofdbevindingen

Het doel van deze studie was het in kaart brengen van de competentiebeleving van leerkrachten voor het geven van muziekles in relatie tot persoonlijke en professionele kenmerken. Wat betreft de professionele kenmerken – onderzoeksvraag 1- blijken drie van de tien variabelen significant samen te hangen met TSE. Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk zijn sterke voorspellers, Lengte muziekles heeft een significante, maar zwakke samenhang. Deze uitkomsten zijn in lijn met De Vries (2013) en Tschannen-Moran en Johnson (2011) die al hadden aangetoond dat meesterschapservaringen conform de Self-efficacy-theorie van Bandura (1977) de belangrijkste bron voor TSE zijn. Ook het gevonden belang van PCK voor TSE is een bevestiging van eerdere onderzoeken (Caena, 2011; Scheerens, 2010).

Van de vier onderzochte persoonlijk muzikale kenmerken – onderzoeksvraag 2 – blijken Nu musiceren en Persoonlijk belang muziek een significant, maar matig sterk verband te hebben met TSE. Voor Instrument en Speeljaren vond ik geen significant verband. In eerder onderzoek is er wel vaak een

verband aangetoond tussen het bespelen van één of meer instrumenten en TSE voor muziek (Alter et al., 2009; Hallam et al., 2009; Holden & Button, 2006; Welch, 1995), maar niet altijd (Biasutti, 2010; Hennesy, 2000). Mijn bevindingen hoeven dus niet te verrassen. Wel verrassend is de uitkomst dat niet zozeer het kunnen bespelen van een instrument samenhangt met TSE, maar of de leerkracht dat instrument nog steeds bespeelt.

Meesterschapservaringen en PCK-in praktijk blijken in dit onderzoek inderdaad als mediators te fungeren – onderzoeksvraag 3 – tussen de professionele en persoonlijke kenmerken enerzijds en de hoogte van de TSE anderzijds. Het door Bandura (1977) voorspelde verband tussen werkervaring en TSE is dus indirect, het loopt inderdaad via meesterschapservaringen. Dit onderzoek ondersteunt bovendien de bevinding van Garvis en Pendergast (2010) dat ook meesterschapservaringen uit het persoonlijke muzikale leven van leerkrachten samenhangen met hun competentiebeleving. Tegelijk toont het aan dat het bespelen van een instrument ook in dit onderzoek wel degelijk samenhangt met TSE, hoewel indirect via meesterschapservaringen en dat het inderdaad uitmaakt hoe lang iemand gespeeld heeft en of dat nu nog het geval is. Dat er bij meesterschapservaringen en persoonlijke kenmerken geen sprake is van volledige mediatie – de persoonlijke kenmerken blijven een kleine, maar significante bijdrage leveren aan het model – komt wellicht doordat meesterschapservaringen als muzikant nu eenmaal niet hetzelfde zijn als de in dit onderzoek gemeten meesterschapservaringen als leerkracht.

Ook PCK-in praktijk blijkt in dit onderzoek een mediator tussen de professionele en persoonlijke variabelen en TSE. Ook deze uitkomst is in lijn met eerder onderzoek; Alter en collega's (2009), Scheerens (2010) en Caena (2011) wezen vakkennis al aan als relevant voor goed leraarschap. Overigens is het gezien de aard van het construct PCK ook niet verwonderlijk dat PCK-in praktijk inderdaad mediator bleek te zijn. Een mediator wisselt per analysestap van afhankelijke naar voorspeller (Baron & Kenny, 1986). Pedagogical Content Knowledge combineert theoretische vakkennis (zowel vakinhoud als pedagogiek) met ervaringskennis. Het eerste is te beschouwen als voorspeller, het tweede als afhankelijke variabele die gevoed wordt door andere voorspellende variabelen. In dit onderzoek blijkt dat die bronnen voor PCK zowel in de professionele als in de persoonlijke achtergrond van leerkrachten liggen en dat beide een sterke voorspellende waarde hebben. Ze zijn dus allebei zeer waardevol voor het ontwikkelen van Pedagogical Content Knowledge en daarmee voor het competentiegevoel van leerkrachten voor het vak muziek.

Vakspecialist of generalist

Het is een terugkerend debat of reguliere leerkrachten, als generalisten, überhaupt in staat zijn om kunstonderwijs te geven of dat scholen beter een vakdocent in huis kunnen halen (Biasutti, 2010; Hennesy, 2000; Holden & Button, 2006; Lamont et al., 2003). Allison (2013) stelt dat een effectieve professionele ontwikkeling als (vak)leerkracht gepaard moet gaan met een persoonlijke

ontwikkeling als artiest. Deze stelling is ook terug te vinden in de kennisbases voor zowel de Opleiding Docent Muziek (Herfs, Verkuil, De Vugt, Van den Berg, & Van den Brand, 2012) als die voor het vakgebied muziek in de kennisbasis Pabo (Commissie Kennisbasis Pabo, 2012). De uitkomsten van dit onderzoek lijken de stelling te onderbouwen: het bespelen van een instrument in de vrije tijd draagt bij aan het competentiegevoel voor het geven van muziekles, vooral als de leerkracht nog steeds een instrument bespeelt dan wel heel lang gespeeld heeft. Het is dus goed om vast te houden aan dit aspect in de opleiding. Voor de vakdocenten is dit natuurlijk geen probleem, zij bespelen per definitie instrumenten, maar op de pabo is dat niet vanzelfsprekend. Gezien de beperkte onderwijstijd is het niet realistisch om iedere pabostudent een instrument te leren bespelen. Daarbij is dat gezien de uitkomsten van dit onderzoek ook vooral pas zinvol als die leerkracht in spe voor de rest van zijn leven actief blijft musiceren. Een beter idee is om gespecialiseerde generalisten op te leiden, waarbij het al bespelen van een instrument voorwaarde voor deelname aan de specialisatie is. Sommige pabo's bieden al minors of nog zwaardere programma's voor muziek aan. Dit biedt basisscholen de mogelijkheid om een leerkracht aan te stellen die in meer klassen de muzieklessen verzorgt (hoewel een muziekvakdocent natuurlijk nog meer specialisme met zich mee brengt).

PCK-in opleiding derde moderator

De waarde van de opleiding voor de TSE blijkt ook uit het vermoeden dat PCK-in opleiding mogelijk de derde mediator was in dit onderzoek. PCK-in opleiding nam een groot deel van de verklaarde variantie op zich, van zowel meesterschapservaringen als PCK-in praktijk, die op hun beurt weer sterke voorspellers zijn voor TSE. Er kan dus met een goede opleiding veel bereikt worden, zoals Tschannen-Moran en Johnson (2011) ook al vonden. Daarnaast bleek dat er een positieve samenhang is tussen TSE en de aandacht die er in de opleiding besteed is aan vakdidactiek en stage. Dat stage een belangrijke rol speelt, is geheel conform de Self-efficacy-theorie van Bandura (1983). *Vicarious Experience*, de kunst afkijken van een meester, is een van de vier bronnen voor TSE naast meesterschapservaringen. Dus voor pabo's die nog geen specialisaties aanbieden, is het zaak om dan ten minste via deze twee onderdelen zo goed mogelijk bij te dragen aan het muzikale competentiegevoel van de aankomende leerkracht. Of deze onderdelen ook als na- of bijscholingsonderwerpen zinvol zijn, is twijfelachtig. Voor de variabele bijscholing is geen verband met TSE gevonden.

Beperkingen

Gezien de lage respons zijn de deelnemers wellicht niet representatief. Het aantal respondenten dat een instrument bespeelt of heeft bespeeld, is inderdaad erg hoog, 82% (n=92), tegenover 49% kunstbeoefening door hoger opgeleiden in het algemeen (Volz, Deekman, & Heimans, 2014). De spelers

zijn in deze steekproef dusdanig oververtegenwoordigd dat we niet kunnen spreken van een representatieve onderzoeksgroep. Blijkbaar voelden vooral leerkrachten die al affiniteit hebben met muziek zich aangesproken om deel te nemen aan dit onderzoek. Ook de gedeeltelijke werving van respondenten via het muzieknetwerk van de onderzoeker kan het hoge percentage muzikanten verklaren. De onderzoeksuitkomsten moeten dus met enige voorzichtigheid bekeken worden. Hoewel de gevonden uitkomsten wel in lijn zijn met eerdere onderzoeken, is generalisatie niet mogelijk. Helaas was het door het lage aantal respondenten ook niet mogelijk om groepsvergelijkingen te doen, bijvoorbeeld om te controleren of spelers en niet-spelers significant van elkaar verschilden.

Een andere beperking van het onderzoek is dat de lage *n* in combinatie met de veelheid aan factoren én de aan het model inherente multicollineariteit, de daadwerkelijke invloed van de individuele variabelen niet goed zichtbaar is. Alleen de unieke bijdrage van iedere variabele wordt meegenomen in de vergelijking, alle overlap in de vorm van hoge correlaties blijft buiten beschouwing, waardoor een variabele mogelijk onterecht onzichtbaar blijft of onterecht zichtbaar wordt als significante voorspeller. Hoewel er in een Multipelle Regressie Analyse altijd multicollineariteit zal vóórkomen, zeker als er ook nog sprake is van mediatie, is een deel van de multicollineariteit te wijten aan fouten in het onderzoeksdesign.

Suggesties voor toekomstig onderzoek

Vermoedelijk spelen ook schoolcontext en maatschappelijke context een rol bij het competentiegevoel van leerkrachten voor het vak muziek. Veel mensen (en dus ook leerkrachten) denken dat muziek een aangeboren gave is, dat je er talent voor moet hebben. Muziekles geven wordt dan op twee manieren lastig voor een leerkracht die zichzelf niet getalenteerd acht: hij gelooft niet dat hij iets zinnigs over muziek te zeggen heeft en hij gelooft niet dat muzikaliteit aan te leren is en dat hij dus zijn leerlingen niets kan leren (Hennessy, 2000). Een dergelijke visie kan nog versterkt worden als het vak muziek op de school een marginale plek toebedeeld krijgt. Dit aspect kon vanwege de beperkte omvang van het onderzoek niet meegenomen worden, maar verdient zeker aanbeveling als onderzoeksonderwerp voor volgend onderzoek.

Tot slot kan het interessant zijn om verder in te zoomen op delen van deze studie, om nog meer inzicht te krijgen in specifieke onderwerpen. Zoals opleiding: hoe hangen PCK-in praktijk en PCK-in opleiding op itemniveau samen en hoe is de zwaarte van de opleiding per antwoordcategorie van invloed op de TSE? Dit is echter alleen zinvol als er voldoende respondenten zijn, met meer niet-spielende leerkrachten.

Danielle Klootwijk is uitvoerend musicus, fluitdocent en onderwijskundige.
danielle@defluitzolder.nl

Literatuur

Allison, A. (2013). No Art Teacher Left Behind: Professional Development that Really Matters in an Age of Accountability. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 178–190.

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). The challenges of implementing primary arts education: what our teachers say. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22–30.

Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6, 299–312.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bangs, J., & Frost, D. (2012). *Teacher Self-Efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for education international. A report on an international survey of the views of teachers and teacher union officials*. Cambridge: University of Cambridge/ Education International Research Institute.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, 12(1), 47–69.

Bussemaker, J. (2014). *Impuls cultuuronderwijs*. [Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 24 oktober 2014]. Den Haag: Ministerie van OCW.

Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020 - Professional Development of teachers*. European Commission.

Carney, M. B., Brendefur, J. L., Thiede, K., Hughes, G., & Sutton, J. (2014). Statewide Mathematics Professional Development: Teacher Knowledge, Self-Efficacy, and Beliefs. *Educational Policy*, 1(34), 1–34.

Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Muziek. Kunstzinnige Oriëntatie. Advies kennisbasis*. [Kennisbasis muziek op de pabo].

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A new philosophy of Music Education*. New York, New York: Oxford University Press

Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8), 1–22.

Gehrels, C., Besten, R. den, Raes, J., Wijk, J. van der, & Croon, C. (2014). *Handreiking muziekonderwijs 2020*. Den Haag.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240.

Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 665–682.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*, 12(2), 1–17.

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling : the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183–196.

Herfs, J., Verkuil, M., Vugt, A. de, Berg, R. van den, & Brand, H. van den. (2012). *Kennisbasis docent muziek*. Den Haag: HBO-raad.

Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23.

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

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Over de volle breedte. Stand van zaken met betrekking tot het onderwijsaanbod in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37–44.

Klootwijk, D. (2012). *Muziekonderwijs en de ontwikkeling van het kind*. Bachelorscriptie Universiteit van Amsterdam.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229–241.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403–421.

Shulman, L. E. E. S. (1986). For those who understand: Knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4–14.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751–761.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy. Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Volz, L., Deekman, A., & Heimans, H. (2014). *Factsheet Amateurlkunst 2013*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurlkunst.

Vries, P. de. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research, 15*(4), 375–391.

Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research, 5*(1), 71-84.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181–193.

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*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*

Colofon

Cultuur+Educatie

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

Kernredactie

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

Redactieraad

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

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

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

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

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

Het LKCA

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt het LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837