



Cultuur+Educatie

59

jaargang 20 | 2021

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur
op school en in de vrije tijd

59

jaargang 20 | 2021

Inhoud

- 4 **Redactioneel**

- 8 **Een kleine kroniek van de ‘schoolmuziek’ in Vlaanderen**
 Thomas De Baets & Thomas Geudens

- 23 **Vlaamse onderwijshervorming:
kansen voor scholen en culturele instellingen**
 Eef Rombaut

- 45 **Kinderen en ouders in gesprek over de oorlog
Een casestudie naar omgevingsonderwijs**
 Mark Schep, Iris Tramper & Carla van Boxtel

- 69 **Mantle of the Expert 2.0:
als drama meer is dan de som der delen**
 Bob Selderslaghs

- 82 **Literatuur en burgerschap: een gouden combinatie**
 Ineke Renkema

Redactioneel

Cultuur+Educatie is een Nederlandstalig tijdschrift dat zich expliciet richt op onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie in het Nederlands taalgebied. Vanaf het begin betrof dat vooral onderzoek dat in Nederland werd verricht, maar de laatste jaren probeert het tijdschrift ook steeds meer een podium te zijn voor onderzoek en onderzoekers uit België. Het onderhavige nummer is daar een illustratie van. Drie artikelen zijn afkomstig van onderzoekers uit Vlaanderen, en twee artikelen zijn van de hand van auteurs uit Nederland. Zo levert *Cultuur+Educatie* een bijdrage aan een onderzoeksgemeenschap waarbinnen onderzoekers en professionals uit beide landen van elkaars werk kennisnemen en samen bouwen aan een kennisbasis voor cultuureducatie en cultuurparticipatie.

In het eerste artikel van dit nummer schetsen Thomas De Baets en Thomas Geudens ruim honderd jaar geschiedenis van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen. Het is een kleine kroniek van geëngageerde sleutelfiguren, voortdurende wisselwerkingen en veranderingen in verschillende tempi. Van de ontwikkeling van solfège naar groepszang, van incorporatie van het luisteren, van omgaan met instrumenten vanuit de muzische beweging, van groeiende aandacht voor improviseren en creëren, van secularisering, en van groepsgerichte uitgangspunten naar de ervaringswereld van de individuele leerling. De auteurs betogen dat inzicht in het verleden van de 'schoolmuziek' essentieel is om met actuele muziekpedagogische vraagstukken om te gaan.

Omgaan met actuele vraagstukken in het Vlaams onderwijs is precies wat Eef Rombaut in haar artikel doet. Zij beschrijft de kansen die de recente hervorming van het Vlaamse secundair onderwijs biedt om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te verstevigen. Met een analyse van de bouwstenen en eindtermen van de sleutelcompetentie 'cultureel bewustzijn en culturele expressie' biedt zij leraren en educatieve medewerkers aanknopingspunten om deze sleutelcompetentie te vertalen naar lessen, op school en via het educatieve aanbod van culturele instellingen.

Ook in Nederland wordt er druk gewerkt aan een hervorming van het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs. Daarbij is veel aandacht voor burgerschapsonderwijs, dat scholen sinds 2006 verplicht moeten geven. Omgevingsonderwijs kan een goede manier zijn om te werken aan burgerschapsdoelen. Mark Schep, Iris Tramper en Carla van Boxtel onderzochten een concreet voorbeeld hiervan: het programma Oorlog in mijn Buurt, waarbij basisschoolleerlingen ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog uit hun buurt interviewen. In hun artikel beschrijven zij de effecten van dit programma op vaardigheden en attitudes van leerlingen.

De laatste twee artikelen zijn van de hand van professionals die expliciet hun eigen cultuuronderwijs onderzoeken en systematisch proberen te verbeteren. Met de beschrijving van hun onderzoeksresultaten proberen zij ook collega's te stimuleren om van hun onderzoek te leren. *Teaching artist* en onderzoeker Bob Selderslaghs bepleit een holistische benadering voor onderwijs in drama. Hij schetst de door hem ontwikkelde methodiek voor zo'n benadering, waarbij je spelers werkend aan het geheel laat ontdekken welke vaardigheden ze nodig hebben om theater te maken.

Tot slot beschrijft Ineke Renkema, docent Frans, het actieonderzoek dat ze op haar school in het kader van haar master Kunsteducatie uitvoerde. Renkema won in 2020 de Max van der Kamp scriptieprijs met haar scriptie over dit onderzoek, en daarmee de mogelijkheid om een artikel in dit tijdschrift te publiceren. Samen met collega's en leerlingen onderzocht ze hoe je literatuur- en burgerschapsonderwijs in de praktijk kunt verbinden, onder andere met de burgerschapscompetenties inlevingsvermogen en kritische reflectie.

Arno Neele
Hoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

Een kleine kroniek van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen

Thomas De Baets & Thomas Geudens

De inhoud en aanpak van muziek op school staan geregeld ter discussie en zijn voortdurend in beweging. In dit artikel schetsen Thomas De Baets en Thomas Geudens ruim honderd jaar geschiedenis van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen. Ze stellen vast dat die leest als een kroniek van geëngageerde sleutelfiguren en boeiende wisselwerkingen.

In deze bijdrage delen we een kleine kroniek van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen, ofwel een *klein* stukje geschiedenis van een *klein* aantal mensen op een relatief *kleine* oppervlakte. Hij omvat ongeveer honderd jaar geschiedenis van muziek op school in Vlaanderen, een regio in een land dat het kruispunt vormt van verschillende talen, culturen en tradities.

Onze aandacht gaat specifiek uit naar muziek op school, de 'schoolmuziek', een term die is ontleend aan het Duitse 'Schulmusik', wat meteen de historische invloed van de Duitse muziekpedagogiek verraaft. We gaan niet uitgebreid in op de ontwikkelingen in de muziekscholen en conservatoriumopleidingen, maar laten ons vooral leiden door de ontwikkelingen in het leerplichtonderwijs, binnen het grote netwerk van katholieke scholen, de grootste scholenkoepel in Vlaanderen.

We vinden dat de tijd rijp is om dit stukje geschiedenis te ontsluiten, al is het maar om vanuit het bewustzijn van tijd en ruimte en vanuit een dieper historisch begrip te kunnen reflecteren op actuele ontwikkelingen in de muziekeducatie. Er is bovendien weinig gepubliceerd over de geschiedenis van muziek op school in Vlaanderen. De cursustekst van het opleidingsonderdeel *Geschiedenis van de muziekopvoeding* (Haspeslagh, 2009), dat tot 2009 gedoceerd werd aan het Lemmensinstituut (een Vlaamse muziekhogeschool), bevat heel wat waardevolle informatie en vormde ons uitgangspunt.

In vier paragrafen belichten we de – volgens ons – vier grote hoofdstukken uit die honderd jaar ontwikkeling, van het einde van de negentiende eeuw tot het einde van de twintigste eeuw. In ons verhaal is het Lemmensinstituut (vandaag gevestigd in Leuven, als onderdeel van LUCA School of Arts) een hoofdpersonage, al is het maar door onze eigen betrokkenheid. Vele ontwikkelingen binnen de 'schoolmuziek' blijken bovendien rechtstreeks verband te houden met de werkzaamheden van het instituut. Dit verhaal is er een van mensen die door hun denken en doen anderen hebben kunnen inspireren. De verschillende (historische) referenties schetsen vooral de tijdsgeest: het zijn vaak opiniestukken van die gepassioneerde mensen.

Kerkzang als uitgangspunt

We beginnen ons verhaal midden in de eerste schoolstrijd (1878-1884) tussen katholieken en liberalen. Als reactie op twee nieuwe wetten van de liberale regering-Frère-Orban (10 juli 1879 en 11 juni 1881), die de invloed van de katholieke kerk op het rijksonderwijs aan banden legden, richtte de katholieke kerk honderden nieuwe katholieke scholen op. Het is de start van een strijd om 'de ziel van het kind', die de katholieke partij een dominante positie in het onderwijslandschap én tot aan de Eerste Wereldoorlog een

meerderheid in het parlement opleverde. Deze periode is de start van de verzuiling van de Belgische samenleving. De komende decennia zullen de katholieke besturen zich niet langer richten op het overtuigen van niet-gelovigen, maar op het versterken van instellingen voor de eigen geloofs-gemeenschap (Claes, Henkes, Simons, & Willems, 2020).

De muziek van de katholieke kerk vormt het alfa en omega van de muzieklessen op de katholieke scholen:

‘Het kind zingt geern, wij mogen hem die voldoening niet weigeren, zooveel te meer, omdat de zang hem nu bijbrengt en een voortreffelijk opvoedingsmiddel is. De muziek, de populairste aller kunsten, bekleedt ook de eerste plaats in den openbaren eeredienst. In de school moeten de zangers aangekweekt worden voor de kerk. Aldus zullen wij het volk zoover brengen dat het wederom, gelijk eertijds, deelneemt aan den kerkzang.’ (de Doornikse kannunik Maton in Van Damme, 1882, p. 10)

De katholieke kerkmuziek staat op dat moment onder sterke invloed van het caecilianisme. Deze in Duitsland ontstane beweging maakt ook elders in Europa opgang en heeft als uitgangspunt dat serene koormuziek en gregoriaans opnieuw centraal moeten staan in de eredienst, en dat de kerkmuziek zich moet afzetten tegen invloeden van de wereldlijke muziek (Gmeinwieser, 2001). Ze leidde in België onder meer tot de oprichting in 1879 van een *École de musique religieuse* (later Lemmensinstituut) te Mechelen, geleid door Jaak Nikolaas Lemmens (°1823-†1881), die op 28 september 1880 ook de *Association de Saint-Grégoire* (Sint-Gregoriusvereniging) opricht (Van Damme, 1881).

Het tijdschrift van deze vereniging, *Musica Sacra* (sinds 1881, verdergezet onder de naam *Adem* van 1965 tot 2013) geeft een uitgebreid beeld van de opvattingen over muziek op katholieke scholen. In de eerste jaargangen worden de muzikale idealen van de vereniging duidelijk: waardige, serene en goed gezongen gregoriaans en koormuziek. Ze zet zich af tegen wat ‘triviaal’, ‘niet zuiver’ of ‘sentimenteel’ is (Haspeslagh, 2004a). Dat leidt in een congres rond religieuze muziek in 1891 onder meer tot de volgende conclusie:

‘De harmoniemaatschappijen en fanfares zijn een bijna onoverbrugbaar obstakel voor de vorming van de stem en de vooruitgang van de gewijde muziek; daarnaast corrumperen ze de smaak. Men zou ze moeten afschaffen waar ze bestaan en hen vervangen door koorverenigingen.’ (opgetekend door Courtois, 1891 [eigen vertaling])

Er is in die tijd wel wat debat over hoe die religieuze vocale muziek moet worden genoteerd. In de normaalscholen, de toenmalige lerarenopleidingen, maakt het cijferschrift opgang (Bouillis, 1884). Europa kent in die periode

heel wat varianten van deze relatieve zichtleesmethode, waarvan men in Vlaanderen vooral de Franse Galin-Paris-Chev  -methode (Galin, 1862) gebruikt. De cijfernotatie is, vooral voor zangers, toegankelijker dan de traditionele balknotatie, zodat zelfs het gregoriaans wel eens in cijferschrift opduikt. Dat laatste ging voor *Musica Sacra* dan weer te ver: '[...] laat ons alles op zijn plaats laten: cijferschrift voor het zangonderricht op school, bloknoten voor de geestelijke zang [i.e. gregoriaans], de moderne notatie [i.e. notenschrift] voor instrumentale muziek.' (Van Damme, 1888 [eigen vertaling]). Rond de eeuwwisseling werd het relatieve cijferschrift inderdaad gangbaar in koren en op school, maar de absolute balknotatie bleef dominant bij de harmonieën, fanfares en aan de conservatoria – en de ‘methodenstrijd’ tussen beide notatiesystemen hield nog decennia aan (Haspelslagh, 2004a, 2004b).

De curricula voor het basisonderwijs bevatten in alle leerjaren wekelijks in totaal één uur ‘zang’, waarin, naast één- en meerstemmige gezangen, notenleer en muziekdictiee een belangrijke plaats innemen (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1880; Beheer van het Lager Onderwijs, 1897). In de katholieke basisscholen neemt dit waarschijnlijk de gedaante aan van een soort liturgische repetitietijd (Haspeslagh, 2004a). Naast de praktische toepassing in de liturgie wordt zang een opvoedende en fysieke waarde toegedicht. Zo neemt *Musica Sacra* een aanbeveling van een Franse gezondheidscommissie over, die korte dagelijkse zangstonden van tien tot twintig minuten bepleit, omdat die goed zouden zijn voor de longen. Deze kunnen in het basisonderwijs best gegeven worden door de onderwijzer en niet door een beroepsmuzikant, die de leerlingen maar zou plagen met de *chinoiseries* van de muziektheorie. De muziekles moet immers een soort *récréation* zijn (Javal, 1886).

Een nieuwe wind uit Duitsland

Rond de eeuwwisseling doet in West-Europa de reformpedagogiek haar intrede. Verschillende pedagogen (zoals Decroly, Montessori en Steiner) zetten zich af tegen het intellectuele, autoritaire en op zedelijkheid gerichte onderwijs van de negentiende eeuw. Ze promoten een kindgerichte, actieve school, vertrekkend vanuit een wetenschappelijke observatie van de behoeften en interesses van het kind (Depaepe, 1998). De belangrijkste muziekpedagogische ontwikkeling van die tijd speelt zich af in Duitsland, opvallend genoeg buiten de school. Rond de eeuwwisseling worden diverse *Wandervögel*-verenigingen opgericht. Als reactie op de industrialisering in de negentiende eeuw en in navolging van de romantische idealen uit dezelfde periode, streeft deze jeugdbeweging ernaar om de burgerlijke stadskinderen de natuur in te laten gaan en de waarde van groepsbinding en volkscultuur te laten ervaren. Volksdans en -zang nemen de belangrijkste plaats in bij hun activiteiten, met het invloedrijke liedboek *Zupfgeigenhansl* (Breuer, 1909) als belangrijke exponent (Kashuba, 1989).

Onder impuls van onder andere Fritz Jöde, die verschillende tijdschriften met bladmuziek en theoretische bijdragen uitgeeft, neemt de *Jugendmusikbewegung* na de Eerste Wereldoorlog een hoge vlucht (Gruhn, 1993). Tegelijk voert Leo Kestenberg een jarenlange reeks hervormingen door, waardoor het ideaal van de muzische opvoeding (*musische Erziehung*), geïnspireerd op de reformpedagogiek en de muzikale jeugdbewegingen, sterk in het Duitse onderwijs wordt verankerd. De muziekpedagoog Georg Götsch (1934) beschrijft de muzische opvoeding als een algemene *Musikalisierung* van het leven: eenheid van muziek, spraak en beweging, het opheffen van de tegenstelling tussen volks- en kunstmuziek, en zang als uitgangspunt van muziek zijn kenmerken. Een belangrijke figuur in deze periode is Carl Orff, die samen met Gunild Keetman vanaf 1924 het Orff Schulwerk ontwikkelt (De Baets, 2005), waarmee de muzische principes zowel vocaal als instrumentaal in de school worden toegepast.

De Duitse vernieuwingen bereiken Vlaanderen niet meteen. In het modelprogramma (voorgeschreven curriculum) voor het lager onderwijs (Schollaert, 1922) lezen we wat het vak 'zang' (van een breder vak 'muziek' was nog geen sprake) in deze periode inhoudt. Het repertoire moet bestaan uit volksliederen, werken van grote componisten en hedendaagse liederen. De leraar moet bij het zingen aandacht hebben voor de tekst, houding, stemgebruik en heel wat andere muzikale parameters. De bepalingen rond notenzang lezen als een compromis: er moet weinig, maar wel structureel tijd aan worden gespendeerd, eerst aan het relatieve cijferschrift in de tweede graad (8-10 jaar), gevolgd door het absolute notenschrift in de derde graad (10-12 jaar).

In de jaren dertig laat musicus en pedagoog Alfons Verbist (°1888-†1974), nadien ook parlements lid, senator en minister (Simons, 1998), de lezers van *Musica Sacra* kennismaken met de muziekpedagogische ontwikkelingen in Duitsland (bv. Verbist, 1933). Hij pleit voor meer aandacht voor de beleving van de muzikale schoonheid en voor de waarneming van muziek als geheel, weg van het analytische. Zang staat ook bij hem nog steeds centraal als een manier waarop leerlingen toegang krijgen tot wat er in hun geest omgaat. Als volleerd academicus formuleert hij vernieuwende voorschriften voor gehoorvorming en intonatie vanuit inzichten uit de ontwikkelings- en Gestaltpsychologie (Verbist, 1935, 1936a, 1936b).

Aan het einde van de jaren dertig pleit Lucy Gelber (°1904-†2001; Kerremans, 2018) voor een transitie van muziekonderwijs naar muziekopvoeding. De muziekopvoeder moet met praktijkgerichte muzieklessen de persoonlijkheid en gemeenschapsgeest van leerlingen vormen. Gelber benadrukt de ethische, esthetische en sociale waarde van muziek, die onlosmakelijk verbonden is met de gedachten van Volk en Staat. De muziekles moet daarom vertrekken vanuit de muzikale beleving, rekening houden met de belevingswereld van

de leerlingen en samenhang zoeken met andere vakken (Gelber, 1938, 1939a) – muzische principes die ons ook vandaag bekend in de oren klinken.

In het modelprogramma voor het basisonderwijs van 1936, (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936) en het gelijktijdig uitgegeven leerplan voor het katholiek onderwijs (CRKLO, 1936) zijn de sporen van de reformpedagogiek duidelijk merkbaar (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016). Het programma promoot niet alleen samenhang tussen muziek en beweging of landstreek, maar promoot een sterke integratie van zowat alle 'nevenvakken' (naast godsdienst, taal en rekenen) vanuit een observatie van en liefde voor de eigen omgeving. Het wijst op het zedelijke effect van de zang: '[...] ze verfijnt de zielen, brengt ze met elkaar in voeling, vereenigt ze' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936, p. 119). Strijd- en heimatliederen worden gepromoot: 'Liederen die den roem bezingen van de streek, van haar uitzicht, van haar verleden, die de liefde tot den geboortegrond verklanken' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936, p. 119). De solfège moet 'zoo aangenaam mogelijk' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936, p. 119) worden onderwezen, waarbij leerlingen goed moeten leren luisteren alvorens ze met het notenschrift en de theorie in aanraking komen. Ook euritmische bewegingsoefeningen doen hun intrede, wellicht geïnspireerd door het werk van de Zwitserse muziekpedagoog Émile Jacques-Dalcroze. De implementatie van dit leerplan verliep echter bijzonder moeizaam en in heel wat klassen bleef het muziekonderwijs, voor zover het een plaats kreeg, beperkt tot solfège en dictee (Faes, 2009).

In *Musica Sacra* kijkt men beteuterd naar de lamentabele staat van het vak zang in het basis- en secundair onderwijs en de vele onopgeleide leraren in Vlaanderen (Van Nuffel, 1930; Gelber, 1939b). *Musica Sacra* helpt lezers bij de staatsexamens voor muzikale onderwijsbevoegdheid, onder meer door de publicatie van voorbeeldoefeningen (Dierckx, 1934-1940). In 1945 openen Gelber en Verbist samen het Secretariaat voor Muziekopvoeding, verbonden aan de Mechelse Normaalschool, waar ze muziekpedagogische zaterdagcursussen organiseren (Gelber, 1946). In de jaren daarna brengen ze samen verschillende handboeken uit (onder meer Gelber & Verbist, 1947-1953, 1963; zie Sannen, 1999 voor een uitgebreide studie).

Een gezicht voor de Vlaamse muziekopvoeding

Maar eerst brengt de opkomst van het nationaalsocialisme in Duitsland en de uitbraak van de Tweede Wereldoorlog ook de ontwikkeling van de muziekpedagogiek tot stilstand. Joodse gangmakers als Leo Kestenberg en Lucy Gelber moeten vluchten of onderduiken (Gruhn, 1993; Haspeslagh, 2004b). De verhouding tot het nazisme van heel wat andere prominente verdedigers van de muzische opvoeding is niet onomstreden. Het muzische ideaal, gericht op

het collectieve en op de promotie van de eigen cultuur, sloot dan ook goed aan bij nationaalsocialistische denkbeelden. Na de Tweede Wereldoorlog wordt in Duitsland desondanks de draad van de muzische beweging opnieuw opgepakt (Gruhn, 1993), en krijgt ze ook in Vlaanderen stilaan vorm.

Marcel Andries (°1921-†1965) geeft in Vlaanderen een gezicht aan die muzische muziekopvoeding (Vandewal, 1990), met onder meer aandacht voor zang, spel, creativiteit, beweging en beleving. Als pionier van de Vlaamse muzische beweging staat hij te boek als oprichter en eerste docent van de muziekpedagogische afdeling van het Lemmensinstituut. In 1950 wordt de oprichting van die afdeling als volgt aangekondigd in *Musica Sacra*:

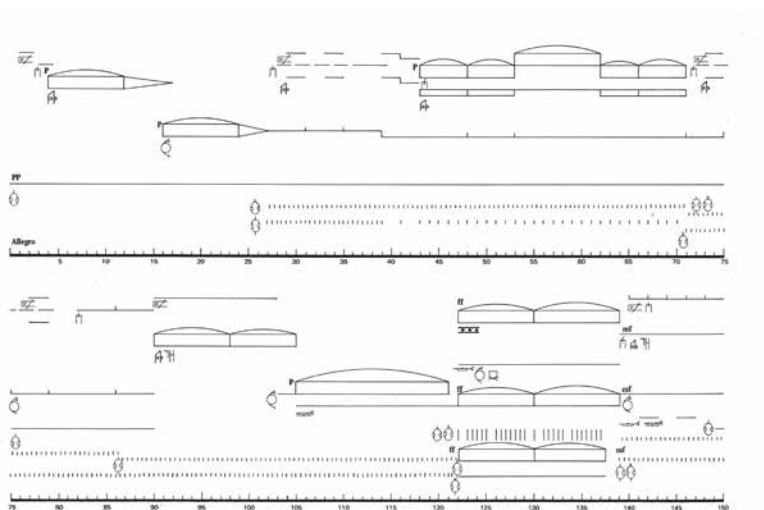
‘In het belang van de muzikale opleiding der jeugd werd door de directie van het Lemmensinstituut overgegaan tot het oprichten van een *Muziek-paedagogische afdeling*. Deze beoogt de vorming van jonge muzikelaars in het kader van het algemeen muzikaal leerprogramma. Tot professor aan deze muziek-paedagogische afdeling – de eerste in ons land – werd benoemd : dhr Marcel ANDRIES, laureaat van het Lemmensinstituut en doctorandus in de paedagogische wetenschap van de Leuvense Universiteit.’ (Lemmensinstituut, 1950, p. 188)

Andries wordt de grote promotor van de muzische muziekpedagogische ideeën (Andries, 1954). In 1954 sticht hij *Musica Domestica*, een Vlaamse versie van Jödes *Musikantengilde*, dat in 1957 herdoopt wordt in *Musicerende Jeugd*. Deze organisatie omvat onder meer verschillende jeugdmuziekscholen (later: jeugdmuziekateliers) en een Vlaamse versie van het Duitse *Singende Jahr*, namelijk de *Musicerende Jeugd-liedblaadjes*. Andries staat ook in voor de eerste Nederlandstalige bewerkingen van de Orff Schulwerk-publicaties van Orff en Keetman en de *Zingt en Speelt*-handboekjes (Andries & Ghesquière, 1959). Ook buiten het Lemmensinstituut is hij actief: hij richt op vele plaatsen cursussen muziekpedagogie in, onder meer aan de conservatoria van Antwerpen en Tilburg. Als vertegenwoordiger van een vernieuwende pedagogiek kent hij vele inhoudelijke tegenkantingen.

Tegelijk zijn er nog andere sterke ontwikkelingen in Vlaanderen. Noemenswaardig is zeker de andere ‘jeugdmuziekbeweging’, namelijk de Halewynstichting van Hans Dirken (pseudoniem van Walter Weyler, °1906-†1968), onder meer sterk beïnvloed door de muziekpedagogische concepten van Zoltán Kodály. Door hun sterke aandacht voor het zingen zijn beide jeugdmuziekbewegingen trouwens heel sterk verbonden met het koorleven. Ze zijn het daarbij helaas niet altijd met elkaar eens: tussen hen laait bijvoorbeeld een nieuwe methodenstrijd op, ditmaal tussen het absolute en het relatieve solmisatiesysteem (ook gekend als de ‘fixed do’- versus de ‘movable do’-aanpak).

Na het vroege overlijden van Marcel Andries in 1965 neemt in eerste instantie Jos Wuytack (°1935) de fakkel over. De latere intensieve samenwerking met zijn collega Paul Schollaert (°1940) is van groot belang voor de verdere vormgeving van de muzische inhoud en methodes, en voor de verspreiding van de blokfluit en het Orff-instrumentarium in Vlaanderen, binnen en buiten de scholen (Haspeslagh, 2004c, 2010; Schollaert, 1969; Wuytack, 1968, 1969a, 1969b). Hun aandacht voor het 'aktief muziekbeluisteren' resulteert in het concept en de publicatie van vele 'musicograms' (zie als voorbeeld figuur 1), die binnen en vervolgens ook buiten Vlaanderen verspreid en gebruikt zullen worden in de muziekles (Wuytack & Schollaert, 1973). Een musicogram is een visueel verloop-schema waarbij de partituur vereenvoudigd wordt en de verschillende muzikale thema's en elementen op een 'actieve' en geïsoleerde manier (spelend, zingend ...) aangebracht worden en zo eenvoudig door leerlingen herkend kunnen worden.

Figuur 1. Fragment uit het musicogram van 'In de steppen van Midden-Azië' van A. Borodin (Wuytack & Schollaert, 1973)



De muzische ontwikkeling wordt stapsgewijs zichtbaar in de eerste vier leerjaren van het secundair onderwijs, met binnen de katholieke koepel één wekelijks uur muzikale opvoeding. Achtereenvolgens doen muziekbeluisteren (NVKMO, 1953) en actieve (instrumentale) muzikale beleving door het gebruik van ritmisch slagwerk, Orff-staafinstrumenten, blokfluiten of vedels (NVKMO, 1961) hun intrede. Bij het invoeren van het Vernieuwd Secundair Onderwijs vanaf 1970 krijgen muzische elementen resoluut de bovenhand. Het nieuwe

leerplan zet muziek als totaalbeleving centraal en pleit sterk voor actieve werkvormen. Notenleer en zangtechniek krijgen slechts een ondersteunende rol. Het repertoire van gregoriaanse en religieuze gezangen verdwijnt definitief ten voordele van profane liedbundels. In het derde jaar maakt muzikale opvoeding plaats voor plastische opvoeding (beeldende vorming), in het vierde jaar wordt ze optioneel (Katholiek Nationaal Onderwijs, 1971, 1972).

In het curriculum voor het basisonderwijs blijft de lespraktijk aanvankelijk gericht op meerdere, korte repetitiemomenten per week waarin leerlingen hoofdzakelijk religieuze en volksliederen zingen. De rol van solfège wordt verder beperkt (CRKLO, 1954; Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1957). In de decennia daarna worden ook in het basisonderwijs de muzische principes ingevoerd, met het leerplan Muzikale Opvoeding van 1983 (CRKLO, 1983) als culminatiepunt.

Een punt van zorg blijft dat veel leerlingen na de basisschool een basis voor muzikale vorming lijken te missen, wat tot een pleidooi voor een vakspecialist muziek naast de klasonderwijzer leidt (Katholiek Nationaal Onderwijs, 1971). In het basisonderwijs wordt dit nooit gerealiseerd, maar in het katholiek secundair onderwijs vervangen de afgestudeerden van de muziekpedagogische afdeling aan het Lemmensinstituut stilaan de onvoldoende gekwalificeerde leraren. Het Lemmensinstituut verwerft zo de facto het monopolie op de lerarenopleiding muziek, zeker wat betreft de 'schoolmuziek' in het secundair onderwijs.

Meerstemmigheid

In de loop van de jaren zestig leidt de sterke economische en wetenschappelijke opgang na de Tweede Wereldoorlog tot verschuivingen in de pedagogiek. De herinnering aan de oorlogsgruwel zorgt bovendien voor een sterke antiautoritaire beweging, en ook in de opvoeding en het onderwijs worden de machtsrelaties bevraagd. De postmoderne paradigmaverschuiving promoot de emancipatie van het zelfstandig denkend individu en in het onderwijs komt aandacht voor een kritische houding ten opzichte van maatschappelijke structuren. In de leerpsychologie liggen nieuwe inzichten aan de basis van de cognitieve benadering, die in tegenstelling tot het behaviorisme, niet de nadruk legt op het waarneembare gedrag, maar op de mentale processen bij het verwerven, opslaan en gebruiken van informatie (Depaepe, 1998).

Deze ontwikkelingen leiden een periode in van meer fundamentele, theoretische discussie en dialoog binnen de Vlaamse 'schoolmuziek', en van kritiek op het muzische ideaal. Ze bieden een vruchtbare context voor een meer academische benadering van de muziekpedagogiek, met Paul Timmermans (°1950), ook docent aan het Lemmensinstituut, als belangrijke

vertegenwoordiger. Zijn studies over de muziekpedagogische tendensen en ontwikkelingen in Duitsland (Timmermans, 1973, 1975), die niet enkel in Vlaanderen, maar ook in Nederland worden gelezen, vormen daarin een belangrijke stap.

Het theoretische discours blijft bij zowat alle auteurs sterk gericht op wat zich in Duitsland afspeelt, maar wordt gaandeweg wel 'meerstemmig'. Hoewel de impact van de muzische beweging op de lespraktijk nog zeer groot blijft, worden in de diverse theoretische bijdragen aan *Adem*, dat intussen *Musica Sacra* heeft opgevolgd, heel wat mogelijkheden voor nieuwe ontwikkelingen van de 'schoolmuziek' aangekondigd en verkend. Het gaat dan onder meer over kritiek op de zogenaamde 'blinde activiteitsdrang', op de 'schoolse' muziek, en op te stapsgewijze methodes. De aandacht verschuift van de muziek an sich naar de omgang met muziek, naar de muzikale beleavingswereld van de leerlingen, zowel op emotioneel-affectief als cognitief-analytisch niveau. Er komt een grotere aandacht voor het beluisteren van muziek en muziekesthetica, ook in de hogere jaren van het secundair onderwijs. Ook de popmuziek en de muziektechnologie eisen stilaan hun aandacht op in het muziekpedagogische discours. De lespraktijk in die periode blijft evenwel zeer muzisch geïnspireerd, met een klemtoon op het liedzingen en het gebruik van het Orffse (jeugd)instrumentarium, zowel in het basisonderwijs (CRKLO, 1983) als in het secundair onderwijs (NVKSO, 1989).

Eind jaren tachtig lijken de muziekdocenten zich sterker te organiseren, naar model van de Vereniging Leraren Schoolmuziek (VLS) in Nederland en andere buitenlandse voorbeelden. In 1988 wordt de Vereniging Leraren Muzikale Opvoeding (VLMO) opgericht voor het gemeenschapsonderwijs, in 1991 de Muziekleraars Vrij Onderwijs (MVO) voor het katholieke onderwijs, met het tijdschrift *Ouverture* als uithangbord. Mark Reybrouck (°1952) publiceert in 1989 het witboek *Meer cultuur op school* (Reybrouck, 1989) en wordt vervolgens een belangrijke speler in de verdere academisering van de (Leuvense) muziekpedagogiek (zie bijvoorbeeld Reybrouck, 1995).

Onze kleine kroniek eindigt op het moment dat het Lemmensinstituut zijn monopoliepositie verliest: in de tweede helft van de jaren negentig worden, vaak door alumni, verschillende nieuwe opleidingen 'Secundair onderwijs: Muzikale opvoeding' opgericht aan diverse hogescholen in Antwerpen, Diepenbeek en Gent (Vanesser, 2014). Binnen die hogescholen kunnen studenten aan de lerarenopleidingen muzikale opvoeding met een ander onderwijsvak combineren, wat hen na afstuderen meer kansen op de arbeidsmarkt oplevert. Deze evolutie leidt een nieuw hoofdstuk in, waarbij een divers landschap van instituten en lerarenopleiders eerder dan de relatief centrale aansturing van het Lemmensinstituut de motor zal vormen voor ontwikkelingen binnen de 'schoolmuziek'.

Mensen en wisselwerkingen

De hierboven geschetste kroniek is een poging om een historische ontwikkeling te reconstrueren. Eerder dan volledigheid te bieden, legt dit stukje geschiedenis een aantal interessante wisselwerkingen bloot.

Voorop staat de wisselwerking tussen opleidingsinstituut en lespraktijk. De succesmomenten van het Lemmensinstituut in de loop van de twintigste eeuw kunnen wellicht zelfs model staan voor de lerarenopleiding van de toekomst: een plek waar mensen (docenten en/of onderzoekers) in hun denken (theorie) en doen (praktijk) bouwen aan de kwaliteit van muziek-educatie, vanuit een sterke voeling met die praktijk. Ze durven in verschillende geschriften vooruit te denken en over (lands)grenzen heen te kijken. Ontwikkelingen in Vlaanderen zijn immers meestal ingebed in internationale tendensen en invloeden, die vandaag, gelet op de sterke internationalisering, veel verder gaan dan bijvoorbeeld Duitsland, en zich vooral richten op ontwikkelingen in het Engelstalige onderwijs- en onderzoeksgebied.

De geschiedenis illustreert ook de verschillende tempi van bepaalde ontwikkelingen, en de relatief trage termijn waarop het vooruitdenken de lespraktijk beïnvloedt. Zo zagen we, terwijl het denkkader van de muzische beweging al was achterhaald, nog steeds een sterke opmars van een muzische lespraktijk in de jaren tachtig en negentig. De kiemen van een meer academische en reflectieve muziekpedagogiek die al in de jaren dertig werden gelegd, zijn pas vandaag op volle sterkte voelbaar in de muziekpedagogische praktijk.

Verder illustreert onze kleine kroniek de courante (en vaak nog steeds actuele) thema's in de muziekpedagogiek: de spanning tussen inhoud en doel van muziek op school, de verhouding tussen object (muziek als fenomeen) en subject (de beleving en/of ervaring van de leerling), en de plaats en formele verankering van muziek op school.

De inhoudelijke veranderingen in deze ruim honderd jaar geschiedenis zijn samen te vatten als een ontwikkeling van een les solfège naar een les groepszang, gevolgd door een incorporatie van het luisteren, het omgaan met instrumenten vanuit de muzische beweging, aandacht voor andere muzikale omgangsvormen zoals improviseren en creëren, en genreverbreding. In de loop van de twintigste eeuw werd het programma van het katholieke (muziek)onderwijs daarbij stapsgewijs geseculariseerd. Een groepsgericht uitgangspunt maakte plaats voor de ervaringswereld van de individuele leerling. Tegelijk ging er geleidelijk meer aandacht naar de opleiding en professionalisering van de muziekleraar.

Door de jaren heen weerspiegelden deze ontwikkelingen zich in de vaknaam, van 'zang' via 'muzikale opvoeding' tot gewoonweg 'muziek'. Vandaag zien we dat muziek steeds vaker opgaat in grotere crossdisciplinaire constructies en daardoor uit het lessenpakket dreigt te verdwijnen. Hoe deze evolutie verdergaat, is mogelijk voer voor een volgend historisch overzicht. Hoewel inzicht in het verleden van de 'schoolmuziek' haar toekomst niet kan openbaren, geloven we dat deze historische kennis essentieel is om met actuele muziekpedagogische vraagstukken om te gaan.

Onze dank gaat uit naar Jan Haspeslagh, gepensioneerd docent muziekpedagogiek aan het Lemmensinstituut, die de 'geschiedenis van de muziekopvoeding' als cursus introduceerde in de opleiding muziekpedagogie. Dit artikel is gebaseerd op zijn jarenlange verzamelwerk voor de cursustekst (Haspeslagh, 2009), en we zijn hem bijzonder dankbaar voor het uitvoerig nalezen en becommentariëren van deze tekst.

Thomas De Baets is docent en opleidingshoofd muziek aan LUCA School of Arts, en deeltijds docent muziekpedagogiek aan KU Leuven.
thomas.debaets@luca-arts.be

Thomas Geudens is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven.
thomas.geudens@luca-arts.be

Literatuur

Andries, M. (1954). Doel en middelen der hedendaagse muziekopvoeding in de lagere school. *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift*, 34(4), 237-248.

Andries, M., & Ghesquière, J. (1959). *Zingt en speelt: Handboekjes voor muziekopvoeding op de lagere school*. Verbeke-Loys.

Beheer van het Lager Onderwijs. (1897). *Model-reglement en model-programma der lagere gemeentescholen*. Jan Cuypers.

Bouillis, A. (1884). [Verslag over de conferenties van kannunik L. Michiels over de methode Galin-Paris-Chevé]. *Musica Sacra*, 3(9), 71.

Breuer, H. (Ed.) (1909). *Der Zupfgeigenhansl*. Verlag Friedrich Hofmeister.

Claes, S., Henkens, B., Simons, M., & Willems, K. (2020). Onderwijs in Vlaanderen: een bestuurlijk, historisch en juridisch kader. In J. Elen & A. Thys (red.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*. 2e dr. Acco.

Courtois, L. (1891). Congrès de Malines, section de musique religieuse: compte rendu des travaux. *Musica Sacra*, 11(2), 13-19.

CRKLO [Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs]. (1936). *Leerprogramma en paedagogische richtlijnen voor de Katholieke lagere scholen*. Van In.

CRKLO [Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs]. (1954). *Leerplan voor de lagere scholen – uitgave 1954: vrij katholiek onderwijs*.

CRKLO [Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs]. (1983). *Muzische opvoeding in de basisschool: Muzikale opvoeding leerplan september 1983 vrij katholiek onderwijs*.

De Baets, T. (2005). *Het Orff-Instituut in beweging* [Onuitg. verhandeling]. Hogeschool voor Wetenschap en Kunst, departement Muziek, Dramatische Kunst en Onderwijs, Lemmensinstituut.

Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Acco.

Depaepe, M., & Van Ruyskensvelde, S. (2016). De 'katholieke pedagogiek' in België. Bloei en ondergang van een normatieve benadering. In J. De Maeyer & P. Wynants (red.), *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (pp. 327-342). Halewijn.

Dierckx, F. (1934-1940). Voorbereiding tot de staatsexamens. *Musica Sacra*, 41(2)-47(1).

Faes, M. (2009). *De invloed van het officiële leerplan van 1936 op het muziekonderwijs in de lagere school in Vlaanderen* [Onuitg. verhandeling]. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven.

Galin, P. (1862). *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*. (3rd ed.) Émile Chevé.

Gelber, L. (1938). Muziekopvoeding. *Musica Sacra*, 45(1), 3-21.

Gelber, L. (1939a). Muziek in de school. *Musica Sacra*, 46(2), 97-108.

Gelber, L. (1939b). De Schoolmuziek-opvoeder. *Musica Sacra*, 46(3), 185-190.

Gelber, L. (1946). De beweging voor muziekopvoeding. *Musica Sacra*, 48(4), 120-130.

Gelber, L., & Verbist, A. (1947-1953). *Handleiding der muziekopvoeding*. Van In.

Gelber, L., & Verbist, A. (1963). *Geest en Leest der Muziekopvoeding*. Sint-Franciscusuitgeverij.

- Gmeinwieser, S. (2001). Cecilian movement. In *Grove Music Online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.05245>
- Götsch, G. (1934). *Musische Bildung: Zeugnisse eines Weges*. Mösel Verlag.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Wolke Verlag.
- Haspeslagh, J. (2004a). 125 jaar muziekpedagogie in Musica Sacra en Adem [deel 1]. *Adem*, 1, 24-28.
- Haspeslagh, J. (2004b). 125 jaar muziekpedagogie in Musica Sacra en Adem [deel 2]. *Adem*, 2, 72-76.
- Haspeslagh, J. (2004c). De muziekpedagogie in Adem na 1969. *Adem*, 3, 131-133.
- Haspeslagh, J. (2009). *Geschiedenis van de muziekopvoeding* [cursus]. Hogeschool voor Wetenschap & Kunst/ Lemmensinstituut.
- Haspeslagh, J. (2010). Paul Schollaert als muziekpedagoog. *Adem* [Liber amicorum], 23-24.
- Javal, L. E. (1886). Le chant dans les écoles. *Musica Sacra*, 5(7), 54-55.
- Kashuba, W. (1989). Volkslied und Volksmythos: Der 'Zupfgeigenhansl' als Lied- und Leitbuch der deutschen Jugendbewegung. *Jahrbuch für Volksliedforschung*, 34, 41-55.
- Katholiek Nationaal Onderwijs. (1971). *Vernieuwd secundair onderwijs observatiegraad: Leerplan 1971-1972 proefactiviteit artistieke vormgeving – muzikale opvoeding*.
- Katholiek Nationaal Onderwijs. (1972). *Vernieuwd secundair onderwijs: Experimentele leerplannen voor de observatie- en oriëntatiegraad – vak muzikale opvoeding – oriëntatiegraad doorstroming*.
- Kerremans, I. (2018). Ondergedoken archieven. *Het Angelus: Nieuwsbrief Cultureel Erfgoed Annunciaten Heverlee*, 10, 12-14.
- Lemmensinstituut. (1950). [Aankondiging oprichting Muziek-paedagogische afdeling]. *Musica Sacra*, 51(4), 188.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1880). *Programma van het onderwijs der lagere gemeentescholen en der oefenscholen aan de normaalscholen en normale sectiën toegevoegd*. Jan Cuypers.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1936). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen - ministerieel besluit van 13 mei 1936*. Moniteur Belge.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1957). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen – ministerieel besluit van 20 november 1957*. Moniteur Belge.
- NVKMO [Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs]. (1953). *Leerplan aesthetica & muzikale opvoeding*. Van In.
- NVKMO [Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs]. (1961). *Leerplan en richtlijnen esthetica en muzikale opvoeding*. Van In.

NVKSO [Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs]. (1989). *Leerplan secundair onderwijs: muzikale opvoeding eerste graad*. Licap.

Reybrouck, M. (red.) (1989). *Meer cultuur op school. Witboek voor de muzische vorming en de muziek*. De Garve.

Reybrouck, M. (1995). *Spanning en ontspanning in de muziek: een semiotische benadering van de omgang met muziek* [Onuitg. doctoraatsthesis]. KU Leuven.

Sannen, J. (1999). *Zingen, goed zingen, echt zingen is altijd uiting geven aan een diep gevoel en soms aan een verholten stuk zieleleven: Een inzichtelijke benadering van de werken van Lucy Gelber en Alfons Verbist*. [Onuitg. verhandeling]. Hogeschool voor Wetenschap en Kunst, departement Muziek, Dramatische Kunst en Onderwijs, Lemmensinstituut.

Schollaert, F. (1922). *Modelreglement en modelprogramma der lagere gemeentescholen*. Van In.

Schollaert, P. (1969). Zingen, spreken, spelen, muzisch leven, eenheid van muziek en leven. *Adem*, 1, 27-33.

Simons, L. (1998). *Nieuwe encyclopedie van de Vlaamse Beweging*. Lannoo.

Timmermans, P. (1973). *Muziekpedagogische tendenzen en hun repercussie op het voortgezet onderwijs in Duitsland - West-Duitsland: bijdrage tot een vergelijkende studie* [Onuitg. verhandeling]. KU Leuven.

Timmermans, P. (1975). *Recente muziekpedagogische ontwikkelingen in de BRD – met een studie over het muziekpedagogisch werk van Prof. H. Segler* [Onuitg. verhandeling]. KU Leuven.

Van Damme, P.-J. (1881). *Mélanges. Musica Sacra*, 1(1), 8.

Van Damme, P.-J. (1882). Eerste algemeene vergadering der Belgische S. Gregoriusvereniging. *Musica Sacra*, 2(1), 6-11.

Van Damme, P.-J. (1888). Le plain-chant et les chiffres. *Musica Sacra*, 7(8), 59-61.

Van Nuffel, J. (1930). Muziekonderricht in de colleges. *Musica Sacra*, 37(3), 153-171.

Vandewal, M. (1990). *Marcel Andries - een belangrijk pionier van de Vlaamse muziekopvoeding* [Onuitg. verhandeling]. Lemmensinstituut.

Vanesser, J. (2014) *Muziekleraren-opleiding anno 2014: Een opleiding voor kunsteducatoren - muzikanten?* Vakdidactiek.be.

Verbist, A. (1933). De nieuwe oriëntering der muzikale opleiding in Duitschland. *Musica Sacra*, 40(3), 150-153.

Verbist, A. (1935). De doelstellingen bij het zangonderwijs. *Musica Sacra*, 42(1), 14-21.

Verbist, A. (1936a). Ontwikkeling van den zin voor rythme. *Musica Sacra*, 43(1), 3-8.

Verbist, A. (1936b). Muziekonderwijs en methoden. *Musica Sacra*, 43(4), 218-230.

Wuytack, J. (1968). *Kreatief musiceren*. New Sound.

Wuytack, J. (1969a). Muziekopvoeding van kleuterschool tot universiteit. *Adem*, 1, 25-26.

Wuytack, J. (1969b). Beginselen van de muziekdidactiek. *Adem*, 1, 34-37.

Wuytack, J., & Schollaert, P. (1973). *Musicograms. Aktief Muziekbeluisteren. Leerlingenboek*. De Monte.

Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen

Eef Rombaut

De hervorming van het Vlaamse secundair onderwijs biedt kansen om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te verstevigen, stelt Eef Rombaut in dit artikel. Zij beschrijft de onderliggende theoretische kaders van het nieuwe curriculum en verbindt deze aan de bouwstenen en eindtermen van de sleutelcompetentie 'cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Zij schetst aandachtspunten voor leraren en educatieve medewerkers van culturele instellingen.

Het secundair onderwijs in Vlaanderen is grondig hervormd. Sinds 1 september 2019 vormen zestien sleutelcompetenties de basis voor de nieuwe eindtermen.¹ Deze sleutelcompetenties zijn gebaseerd op het Europese referentiekader voor een leven lang leren² en omvatten kennis, vaardigheden en attitudes die leerlingen moeten verwerven voor maatschappelijk functioneren en persoonlijke ontplooiing (zoals digitale competentie, leercompetentie, cultureel bewustzijn en culturele expressie³). Eén sleutelcompetentie omvat verschillende bouwstenen. Aan de bouwstenen worden eindtermen gekoppeld, door de overheid vastgelegde minimumdoelen. De onderwijsinspectie controleert of leerlingen deze doelen daadwerkelijk bereiken, want voor de nieuwe eindtermen geldt een resultaatsverbintenis,⁴ niet louter een inspanningsverplichting zoals dit voorheen bij de vakoverschrijdende eindtermen het geval was (Rombaut, 2020).

De competentiegerichte eindtermen zijn decretaal⁵ vastgelegd en volgens een vast format geformuleerd volgens de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2014) (zie voor uitleg de volgende paragraaf). Elke eindterm expliciteert de kennis die nodig is om een bepaald doel te bereiken en welk beheersingsniveau verwacht wordt.

Deze nieuwe eindtermen zijn gekoppeld aan sleutelcompetenties, niet aan vakken. Onderwijskoepels ondersteunen schoolbesturen door eindtermen en vakken aan elkaar te linken via leerplannen en lessentabellen. De schoolbesturen bepalen welke leraar verantwoordelijk gaat zijn voor de realisatie

- 1 De (eerste) principiële goedkeuring van het voorontwerp van decreet plus de bijhorende memorie van toelichting werd verleend op 26 juni 2020. Het advies van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) en SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) werd verleend op 28 augustus 2020. De (tweede) principiële goedkeuring van het voorontwerp van decreet plus de bijhorende memorie van toelichting werd verleend op 9 oktober 2020. Het advies van de Raad van State werd verleend op 20 november 2020. Op 18 december 2020 gaf de Vlaamse regering haar definitieve goedkeuring aan het ontwerpdecreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs.
- 2 *Sleutelcompetenties voor een leven lang leren. Een Europees kader* is een bijlage bij een Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006, gepubliceerd in het *Publicatieblad* van de EU (nr. L 394 van 30 december 2006). (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/nl/oj/2006/L_394/L_39420061230nl00100018.pdf)
- 3 Een volledig overzicht van de zestien sleutelcompetenties is te vinden op www.kwalificatiesencurriculum.be/zestien-sleutelcompetenties
- 4 De resultaatsverbintenis geldt voor alle eindtermen, behalve voor attitudinale eindtermen en het affectieve en psychomotorische domein binnen de eindtermen. Daarvoor geldt enkel een inspanningsverplichting.
- 5 Decreet tot wijziging van de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010, wat betreft de modernisering van de structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Meer informatie: www.ejustice.just.fgov.be/eli/decreet/2018/04/20/2018031157/justel

en uitwerking van deze leerplannen.⁶ Het lerarentekort neemt evenwel toe en schoolbesturen moeten het doen met de leraren die ze momenteel kunnen werven. Dit is een probleem, want daardoor bezitten de verantwoordelijk gestelde leraren niet altijd de benodigde domeinkennis. Om die kennis aan te vullen kunnen ze te rade gaan bij externe partners.

In deze bijdrage gaan we dieper in op de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ (zie bijlage 1 voor een volledig overzicht). Want de herziening van de eindtermen is een momentum dat kansen schept om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te verstevigen. Leraren kunnen educatieve medewerkers van cultuurinstellingen vakdidactisch inspireren en omgekeerd kunnen deze medewerkers leraren voorbeelden aanreiken van hoe je vakoverschrijdend en multidisciplinair kunt werken. Een grondige analyse van de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ kan leraren en educatieve medewerkers ondersteunen in hun zoektocht naar manieren om deze sleutelcompetentie te vertalen naar lessen, op school en via het educatieve aanbod van cultuurinstellingen.

Om dit inzicht te bieden analyseer ik hierna eerst de eindtermen binnen de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ vanuit de herziene taxonomie van Bloom. Ik ga in op de bouwstenen en eindtermen voor de drie verschillende graden.⁷ Deze inzichten toets ik vervolgens aan de cultuurtheorie van Cultuur in de Spiegel dat het theoretisch referentiekader is in de memorie van toelichting bij het decreet (Van Heusden, 2010; Vermeersch, De Backer, Vandenbroucke, Lombaerts, & Elias, 2012; Vermeersch et al., 2014; Vermeersch et al., 2016; Vermeersch & Thomas, 2016). Het is de achterliggende theorie van waaruit deze sleutelcompetentie begrepen moet worden. Deze analyse helpt om een licht te werpen op de invloed van de verschillende kaders en de gevolgen ervan voor scholen en culturele instellingen en enkele aandachtspunten voor beide te formuleren.

De herziene taxonomie van Bloom

Met de taxonomie van Bloom (1956) kunnen onderwijsprofessionals communiceren over leerdoelen en over de evaluatie ervan. De originele taxonomie deelde leerdoelen op in drie domeinen: het cognitieve, affectieve en psychomotorische domein. In eerste instantie werd enkel het cognitieve domein grondig uitgeschreven. Pas jaren later kreeg ook het affectieve domein

6 <https://beslissingenvlaamse-regering.vlaanderen.be/document-view/5FE059746B34EF0008000FB0>, p. 2.

7 Eerste graad (leerlingen van 12-14 jaar), tweede graad (14-16 jaar) en derde graad (16-18 jaar).

(Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964) en het psychomotorische domein (Dave, 1964) een uitwerking. Een grondige revisie drong zich op. In 2001 publiceerden Krathwohl en Anderson voor de eerste keer de herziene taxonomie van Bloom waarin ze voornamelijk het cognitieve domein hebben bewerkt. Het psychomotorische en affectieve domein werden vrijwel ongemoeid gelaten (Rombaut, 2020). Deze herziene versie wordt gehanteerd in het nieuwe eindtermenkader.⁸ We spreken verder van de herziene taxonomie van Bloom.

De nieuwe eindtermen zetten zoals gezegd in op de drie domeinen (Rombaut, 2020; Rombaut, Molein, & Van Severen, 2020; Anderson & Krathwohl, 2014; Krathwohl et al., 1964; Dave, 1969). We beschrijven ze hieronder bondig.

Figuur 1. Herziene taxonomie van Bloom

Taxonomie van Bloom		
Cognitieve domein	Affectieve domein	Psychomotorische domein
Herziene taxonomie van Bloom door Krathwohl en Anderson	door Bloom, Krathwohl en Masia	door Dave
Herinneren		
Begrijpen	Ontvangen	Imiteren
Toepassen	Reageren	Manipuleren
Analyseren	Waarderen	Verfijnen
Evalueren	Organiseren	Coördineren
Creëren	Karakteriseren	Zich eigen maken

© ontwerp: Eef Rombaut, Ingrid Molein, Tine Van Severen, 2020.

Het cognitieve domein bestaat uit een tweedimensionaal kader waarbij vier soorten kennis (feitelijk, conceptueel, procedureel en metacognitief) in interactie gaan met zes cognitieve processen (herinneren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren, creëren). De soorten kennis zijn geordend van concreet naar abstract, de cognitieve processen van eenvoudig naar complex (Rombaut, 2020; Rombaut et al., 2020; Anderson & Krathwohl, 2014). Het psychomotorische en affectieve domein maken geen gebruik van een tweedimensionaal kader, maar van een continuüm.

8 <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

Figuur 2. Het affectieve domein

Bewustzijn	Bereidheid om te ontvangen	Gecontroleerde of selectieve aandacht	Berusting Stilzwijgend instemmen	Bereidheid om te reageren	Tevredenheid	Acceptatie van een waarde	Voorkeur voor een waarde	Betrokkenheid	Conceptualisatie van een waarde	Organisatie van een waardesysteem	Gegeneraliseerde set van waarden	Karakterisering
Ontvangen			Reageren			Waarderen			Organiseren		Karakteriseren	

Bij de eindtermen omschreven als:

Openstaan voor opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, ...	Reageren op opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, ...	Voorkeur tonen en belang hechten aan opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, ...	Handelen vanuit een persoonlijk kader waarin voorkeuren voor opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, geïnternaliseerd zijn, mits aandacht voor balans tussen conflicterende aspecten.	Consistent en authentiek handelen vanuit een geïnternaliseerd en persoonlijk kader.
---	---	--	---	--

© ontwerp: Eef Rombaut, Inarid Molein, Tine Van Severen, 2019.

Anders dan bij het cognitieve domein, waarbij complexiteit en abstractie ordeningsprincipes zijn, worden de verschillende categorieën (ontvangen, reageren, waarderen, organiseren en karakteriseren) van het affectieve domein (figuur 2) geordend naar de mate van internalisering (Krathwohl et al., 1964; Rombaut, 2020; Rombaut et al., 2020).

De affectieve dimensie heeft binnen het eindtermenkader een andere status dan de cognitieve dimensie. Deze heeft namelijk geen resultaatsverbintenis, enkel een inspanningsverplichting.⁹ De leraren moeten kunnen aantonen dat ze inspanningen hebben geleverd bij het nastreven ervan, maar hoeven dit aspect niet te evalueren bij de leerlingen (Rombaut, 2020).

⁹ Voor meer informatie over de status van het affectieve en psychomotorische domein: <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1639736>, p. 10, 11.

Figuur 3. Het psychomotorische domein

Impulsief nadoen	Openlijk herhalen	Oefenen: te volgen systematiek	Oefenen: selectie	Oefenen: fixatie	Reproducen	Controleren en reguleren	Aaneenschakelen	Harmoniseren	Automatiseren	Incorporeren
Imiteren		Manipuleren			Verfijnen		Coördineren		Zich eigen maken	
Stadium 1: Imitatie		Stadium 2: Manipulatie			Stadium 3: Precisie		Stadium 4: Articulatie		Stadium 5: Naturalisatie	

Taxonomie van Bloom: psychomotorisch domein volgens R. Dave omschreven als:

Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden van een ander te observeren, impulsief na te doen en openlijk te herhalen.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden te oefenen, aangestuurd door instructie om standvastigheid te verwerven.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden met meer zelfvertrouwen te reproducen, te controleren, te reguleren, te verfijnen tot accuraat, exact en in proportie.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden harmonieus aan te sluiten en af te stemmen op tempo, snelheid en andere variabelen tot een gecoördineerd en consistent geheel.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden routinematig, automatisch, spontaan en/of onbewust uit te voeren, afhankelijk van de context.
---	---	---	---	--

Bij de eindtermen omschreven als:

Een vaardigheid observeren en nadoen.	Een vaardigheid uitvoeren na instructie of uit het geheugen.	Een vaardigheid zelfstandig uitvoeren.	Een vaardigheid in een andere vorm toepassen en integreren met andere kennis en vaardigheden.	Een beweging/handeling in combinatie met andere vaardigheden, natuurlijk en automatisch toepassen.
---------------------------------------	--	--	---	--

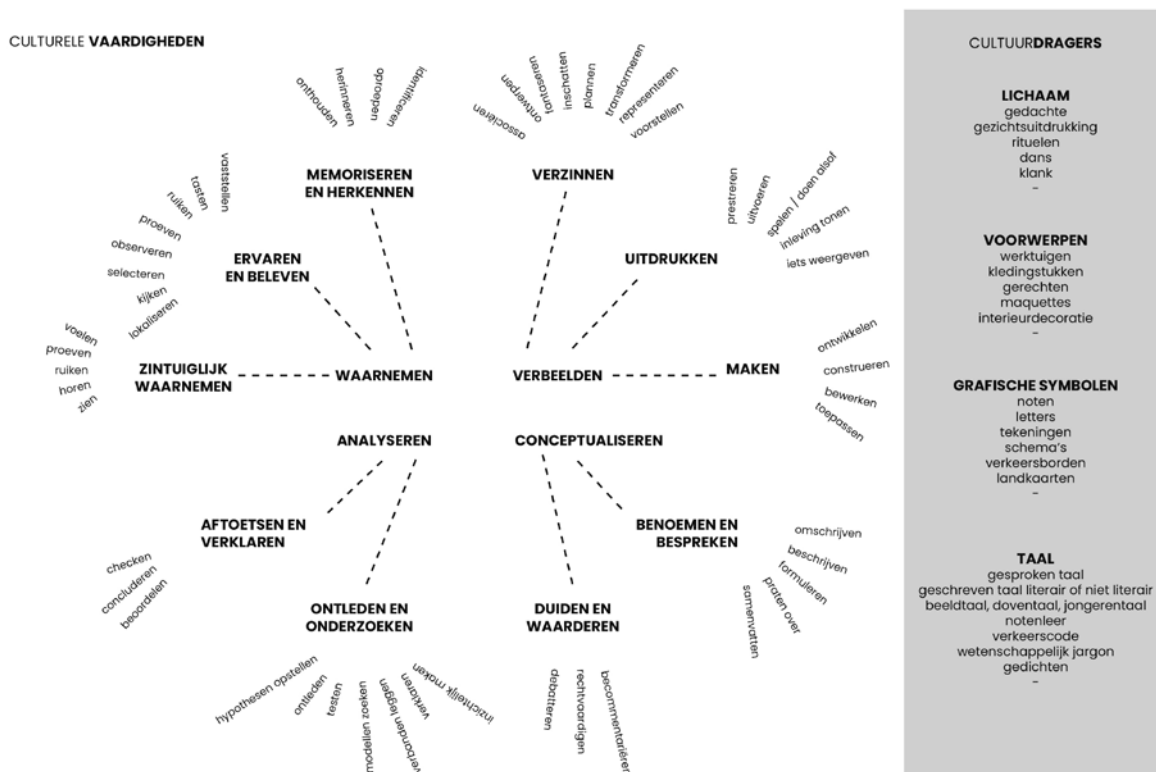
© ontwerp: Eef Rombaut, Ingrid Molein, Tine Van Severen, 2019.

Net zoals bij het affectieve domein worden ook in het psychomotorische domein (figuur 3) de doelen op een continuüm geplaatst (Dave, 1969; Rombaut, 2020; Rombaut et al., 2020). Het ordeningsprincipe is de graad van coördinatie bij bewegingen, handelingen en vaardigheden. Bij het doorlopen van de verschillende stadia (imiteren, manipuleren, verfijnen, coördineren en zich eigen maken) worden handelingen, vaardigheden en bewegingen steeds sneller, vloeiender, automatischer en verfijnder (Rombaut, 2020). Ook voor de psychomotorische dimensie geldt alleen een inspanningsverplichting.

Cultuur in de Spiegel

Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010) is een cultuurtheorie die vier cognitieve vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren koppelt aan vier cultuurdragers: lichaam, voorwerpen, taal en grafische symbolen (figuur 4). Wat de vaardigheden betreft gaat de theorie uit van een hiërarchische ordening: zonder waarneming geen verbeelding, zonder verbeelding geen conceptualisering en zonder conceptualisering geen analyse (Van Heusden, 2010). Een belangrijk doel binnen Cultuur in de Spiegel is het aanleggen van een cognitieve geheugenbank. Deze geheugenbank wordt ingezet voor het uiteindelijke doel van cultuuronderwijs: cultureel (zelf) bewustzijn. Dit houdt in dat mensen door de reflectie over cultuur inzicht krijgen in de eigen cultuur en dus in het eigen denken en handelen, maar ook in het denken en handelen van anderen (Rombaut, 2020; Van Heusden, 2010).

Figuur 4. Cultuur in de Spiegel: cognitieve vaardigheden en cultuurdragers



Bron: CANON Cultuurcel (2019). Culturele vaardigheden en cultuurdragers

Duiding van de sleutelcompetentie

We beschrijven de bouwstenen van de sleutelcompetentie ‘cultureel bewust-zijn en culturele expressie’ per leeftijd en de eindtermen vanuit de hierboven geschetste theoretische kaders.

Bouwstenen

Voor de algemene vorming binnen het voltijds secundair onderwijs tellen we binnen deze sleutelcompetentie in totaal 25 eindtermen, waarvan tien in de eerste graad (12-14 jaar), zeven in de tweede graad (14-16 jaar) en acht in de derde graad (16-18 jaar). Alle eindtermen zijn identiek geformuleerd voor de A- en B-stroom.¹⁰ In de tweede graad en derde graad zijn de eindtermen identiek geformuleerd voor de doorstroomfinaliteit¹¹ (D), dubbele finaliteit¹² (D/A) en arbeidsmarktfinaliteit¹³ (A). Dit betekent dus dat deze eindtermen gelden voor alle leerlingen, ongeacht hun beginsituatie.

De sleutelcompetentie bestaat uit vier bouwstenen:¹⁴

- bouwsteen 1: ‘uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren’ (omvat tien eindtermen);
- bouwsteen 2: ‘uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze manifesteren’ (omvat één eindterm);
- bouwsteen 3: ‘uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden’ (omvat zeven eindtermen);
- bouwsteen 4: ‘verbeelding gericht inzetten bij creëren van artistiek werk’ (omvat zeven eindtermen).

10 A-stroom: voor leerlingen met een getuigschrift van het basisonderwijs. B-stroom voor een kleine groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld niet geslaagd in het lager onderwijs). Voor meer informatie over het verschil tussen A-stroom en B-stroom: www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_detail.php?detail=3

11 Studierichtingen in de ‘doorstroomfinaliteit’ zijn abstract-theoretisch en bieden een brede algemene vorming. Ze bereiden leerlingen voor om verder te studeren in een bacheloropleiding aan universiteit of hogeschool.

12 Studierichtingen in de ‘dubbele finaliteit’ zijn theoretisch en praktijkgericht. Ze bereiden voor op professionele bacheloropleidingen, graduaatsopleidingen of een HBO5 (hogere beroepsopleiding) verpleegkunde en de arbeidsmarkt. Er is een evenredige verdeling van de algemene vorming, praktische vorming en technische vorming.

13 Studierichtingen in de ‘arbeidsmarktgerichte finaliteit’ zijn praktijkgericht. Ze bereiden voor op graduaatsopleidingen of een HBO5 verpleegkunde en de arbeidsmarkt. Het lessenpakket omvat praktische vorming, aangevuld met algemene en technische vorming.

14 Zie voor algemene informatie over en uitgangspunten van de eindtermen: www.onderwijsdoelen.be

De eerste drie bouwstenen¹⁵ zijn gekoppeld aan ‘cultureel bewustzijn’; ‘culturele expressie’ wordt geconcretiseerd met de vierde bouwsteen.

Op basis van het aantal eindtermen blijkt duidelijk dat in het curriculum het minst nadruk ligt op bouwsteen 2 en het meest op bouwsteen 1 (zie bijlage 1). We stellen verder een breuklijn vast tussen de eerste graad (12-14 jaar) en de twee volgende graden. Vanaf de tweede graad bestaat de sleutelcompetentie slechts uit drie in plaats van vier bouwstenen. Bouwsteen 2 komt namelijk niet meer aan bod in de tweede (14-16 jaar) en derde graad (16-18 jaar).

In de tien eindtermen van de eerste bouwsteen is een duidelijk verschil tussen de eerste en de volgende twee graden. In de eerste graad komen zowel het cognitieve als affectieve domein aan bod, in de tweede en derde graad enkel het cognitieve domein.

De tweede bouwsteen is zoals gezegd enkel aanwezig in de eerste graad en bestaat slechts uit één eindterm, waarbij leerlingen zowel in de A- als in de B-stroom conceptuele kennis moeten analyseren.

Bij de derde bouwsteen is opnieuw in de eerste graad bij elk van de zeven eindtermen zowel het cognitieve als affectieve domein aanwezig, terwijl in de tweede graad slechts bij één van de twee eindtermen en in de derde graad bij één van de drie eindtermen het affectieve domein aanwezig is. Het cognitieve domein wordt dominanter.

Enkel bij de vierde bouwsteen vinden we het toepassen van procedurele kennis terug en het cognitieve proces ‘creëren’. Deze formulering biedt kansen voor vakken als plastische opvoeding (in Nederland: beeldende vorming) en muzikale opvoeding. Bij deze bouwsteen is in alle graden het cognitieve en affectieve domein aanwezig.

De vierde bouwsteen evolueert door de graden heen naar meer zelfstandigheid: van een afgebakende opdracht in de eerste graad naar intentiegericht inzetten van de eigen verbeelding in de derde graad. Enkel in deze bouwsteen

15 Bij de tweede principiële goedkeuring omvatten deze drie bouwstenen uitsluitend transversale eindtermen. Omwille van het transversale statuut van deze eindtermen moesten ze in samenhang met meer sleutelcompetenties gerealiseerd worden. Dit had als gevolg dat een transversale eindterm idealiter in meer contexten aangebracht, ingeëoefend en geëvalueerd wordt. Dit maakte dat vakoverschrijdende initiatieven in de lijn van de verwachting lag. Maar bij de goedkeuring van het voorontwerp van decreet door de regering werd dit gewijzigd. Het woord ‘transversaal’ is geschrapt. Alle eindtermen hebben een inhoudelijk statuut. Het is aan de schoolbesturen de organisatie van de eindtermen vorm te geven. Dit kan vakoverschrijdend of vakgebonden georganiseerd worden.

en enkel in de derde graad wordt de volgende eindterm voor attitude (attitudinale eindterm) beschreven: 'leerlingen beleven plezier aan het creëren vanuit eigen verbeelding en intuïtie'. Deze aandacht voor het welbevinden van de leerling lijkt een sluitstuk in deze sleutelcompetentie, geen uitgangspunt bij de start in de eerste graad.

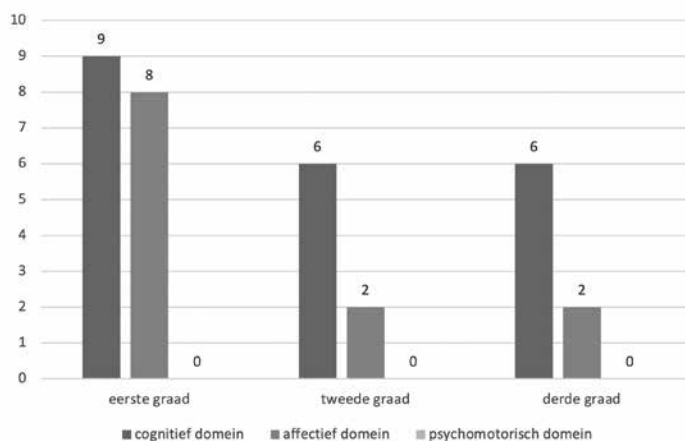
Het psychomotorische domein ontbreekt in elke bouwsteen.

Analyse van de eindtermen vanuit de herziene taxonomie

Analyse van het begrippenkader van de herziene taxonomie en het kwantitatief in kaart brengen van de verschillende onderdelen geeft ons een idee op welke domeinen, cognitieve processen en welke soorten kennis het eindtermenkader de nadruk legt en welke accentverschuivingen er zijn van de eerste tot en met de derde graad.

Eenentwintig eindtermen betreffen het cognitieve domein, twaalf het affectieve domein en geen enkele het psychomotorische domein (figuur 5). Vaardigheden, bewegingen, handelingen zijn dus geen doel op zich. Ze kunnen wel een middel zijn voor het aanleren en oefenen van eindtermen voor het affectieve en/of cognitieve domein, maar ze kennen zelf geen resultaatsverbintenis (Rombaut, 2020). Vier eindtermen zijn gericht op attitudes (in de eerste en tweede graad telkens één, in de derde graad twee) en zijn niet opgenomen in figuur 5, omdat ze niet gekoppeld worden aan een domein.

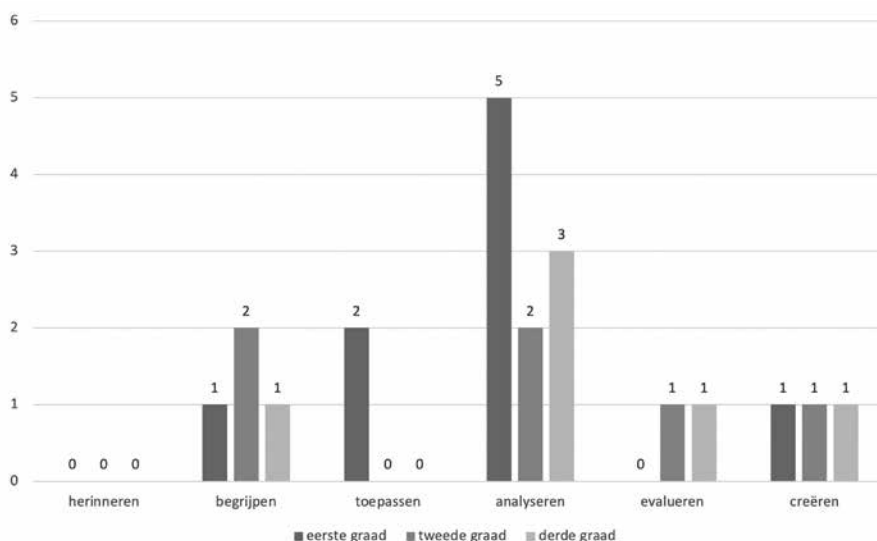
Figuur 5. Aantal eindtermen per domein per graad



De eindtermen voor het affectieve domein zijn vrij talrijk aanwezig in de eerste graad, maar minder in de tweede en derde graad. Het affectieve domein is een continuüm. Dit impliceert dat eindtermen over de graden heen logisch en consistent opgebouwd moeten worden. De overgang van louter ‘reageren op’ naar een bewust handelen vanuit een persoonlijk kader dient dan ook gradueel te gebeuren. Elke eindterm voor het affectieve domein is in alle graden ook verbonden met het cognitieve domein. Omgekeerd geldt dit niet.

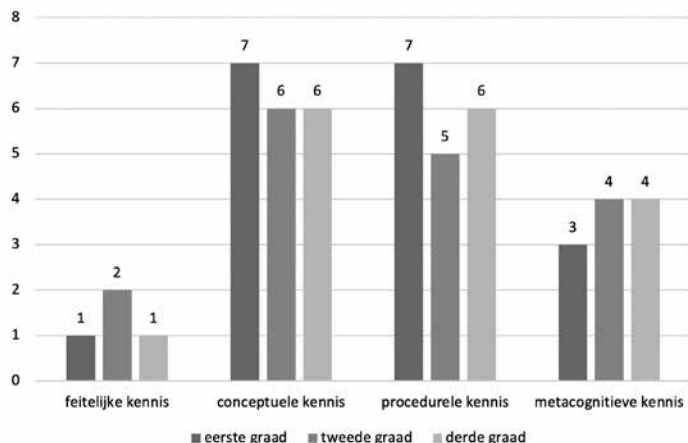
Binnen het cognitieve domein zijn de verschillende soorten kennis verbonden aan verschillende cognitieve processen. Daarom kan een analyse van waar en hoe vaak de cognitieve processen en soorten kennis voorkomen, licht werpen op de invloed van deze onderdelen in het geheel.

Figuur 6. Aantal eindtermen per cognitief proces per graad



Binnen de herziene taxonomie zijn cognitieve processen zoals vermeld geordend van eenvoudig naar complex. Des te opmerkelijker is het dat niet elk cognitief proces aan bod komt in de eindtermen (figuur 6). Zo zien we dat ‘herinneren’ bij geen enkele eindterm voor de drie graden voorkomt. ‘Begrijpen’ daarentegen komt in elke graad voor. Ook ‘analyseren’ is zeer sterk vertegenwoordigd in de eindtermen. Hier raken de taxonomie en Cultuur in de Spiegel elkaar, omdat beide ‘analyseren’ als belangrijke vaardigheid noemen.

Figuur 7. Aantal eindtermen per soort kennis per graad



Feitelijke kennis is minimaal geconcretiseerd per artistiek domein (muziek, dans, beeld, media en drama). In veel eindtermen komen conceptuele, procedurele en metacognitieve kennis samen aan bod. Het accent ligt daarbij voornamelijk op conceptuele kennis (zeven eindtermen in de eerste, zes in de tweede en zes in de derde graad) en procedurele kennis (zeven in de eerste, vijf in de tweede en zes in de derde graad) (figuur 7).

In de eerste graad wordt weinig ingezet op metacognitieve kennis (drie van de tien eindtermen). Metacognitieve kennis wordt belangrijker vanaf de tweede graad.

Een blik op de eindtermen vanuit Cultuur in de Spiegel

De specifieke begrippenkaders van de taxonomie en Cultuur in de Spiegel zorgen voor verwarring, omdat ze hier en daar overlap suggereren, zoals het woord ‘analyseren’. Maar de hiërarchie die Van Heusden verbindt aan de vaardigheden komen niet overeen met ‘de herziene taxonomie van Bloom’ die net niet hiërarchisch bedoeld is.

Zoals vermeld wordt vanuit de herziene taxonomie de nadruk gelegd op het analyseren van conceptuele kennis. Deze begrippen zijn ook herkenbaar vanuit Cultuur in Spiegel. Naarmate de leeftijd van de leerlingen toeneemt, komt de nadruk te liggen op complexe vaardigheden, namelijk ‘conceptualiseren’ en ‘analyseren’. Dit betekent echter niet dat oudere leerlingen zich niet verder moeten bekwamen in de andere vaardigheden, namelijk ‘waarnemen’ en ‘verbeelden’ (Rombaut, 2020). De eindtermen verwijzen naar drie van de vier cultuurdragers: ‘lichaam’ (bijvoorbeeld dans, beweging en gebaren), ‘voorwerpen’ (zoals decor) en ‘taal’. ‘Grafische symbolen’ komt niet aan bod als cultuurdrager.

Aandachtspunten

Aandacht voor het affectieve domein

Wanneer de leraar of educatieve medewerker gaat onderzoeken op welke manier de sleutelcompetentie te realiseren is, is het relevant te weten dat het cognitieve én affectieve domein centraal staan. Bij het ontwerpen van onder meer lessen, educatief materiaal of projecten moeten ze daar rekening mee houden. Anders kan het gebeuren dat een leerling een onderwerp kan begrijpen of analyseren, maar er totaal geen interesse voor ontwikkelt, laat staan behoudt. Leerlingen verdiepen zich bijvoorbeeld in de maatschappelijke rol van *street art*, behalen mooie evaluaties, maar niets zegt dat het onderwerp hun raakt of dat ze erbij betrokken zijn. Leidt een schoolbezoek aan een tentoonstelling tot museumbezoek in de vrije tijd? Of gaan leerlingen ook lezen wanneer dit geen schoolopdracht is? Het is juist het wegnemen van de externe autoriteit, van de schoolse omgeving die het mogelijk maakt te observeren of de leerling blijvend geraakt is (Rombaut, 2020). Hierbij kunnen cultuurinstellingen een belangrijke rol spelen.

Het aanbrengen en opvolgen van eindtermen binnen het affectieve domein is zeer tijdsintensief. Het gaat immers onder meer over gedachten en gevoelens die leerlingen ontwikkelen als gevolg van een leerervaring (zoals eindterm 16.7: 'De leerlingen creëren artistiek werk vanuit hun verbeelding') (Rombaut, 2020). Het aanleren, stimuleren van complexere doelen uit het affectieve domein vraagt idealiter de inbreng van meer leraren, educatieve medewerkers en oefenmomenten in verschillende contexten (Rombaut, 2020). De optie om multidisciplinair en vakoverschrijdend te werken biedt hier kansen, maar omdat het begrip 'transversaal'¹⁶ in de eindtermen geschrapt werd voor de tweede en derde graad is dit niet verplicht. Bovendien hebben het affectieve en psychomotorische domein enkel een inspanningsverplichting, geen resultaatsverbintenis.¹⁷ Hoewel het cognitieve en affectieve domein onlosmakelijk verbonden zijn, ligt de nadruk in deze eindtermen steeds op het cognitieve domein. Eindtermen gekoppeld aan het cognitieve domein komen het meeste voor en kennen bovendien een resultaatsverbintenis. Deze onevenwichtigheid kan ervoor zorgen dat het cognitieve domein te veel benadrukt wordt.

16 Voor meer informatie: <https://beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be/document-view/5FE059446B34EF0008000FAF>, p. 3.

17 De kennis, dimensies en indien van toepassing de context en tekstkenmerken maken telkens integraal deel uit van de eindterm waarbij ze zijn vermeld, met dien verstande dat de affectieve dimensie en de psychomotorische dimensie indicatief zijn. <https://beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be/document-view/5FE059446B34EF0008000FAF>, p.1

Aandacht voor waarnemen en verbeelden

Binnen het cognitieve domein staat het analyseren van conceptuele kennis meermaals in de focus. Dat komt overeen met Cultuur in de Spiegel, waarin waarnemen en verbeelden ondergeschikt zijn aan conceptualiseren en analyseren. Ook volgens de taxonomie komt, naarmate leerlingen ouder worden, de nadruk te liggen op complexere vaardigheden ('conceptualiseren' en 'analyseren'). Maar dit betekent niet dat oudere leerlingen zich niet verder moeten bekwamen in 'waarnemen' en 'verbeelden'. Dat laatste kan lastig zijn voor leraren zonder vooropleiding in de kunsten. Zij voelen zich wellicht onvoldoende competent om geschikte waarnemings- en verbeeldingsopdrachten uit te werken en beperken zich daarom tot het conceptueel analyseren van cultuuruitingen. Culturele instellingen kunnen deze leraren hierbij ondersteunen door activiteiten te organiseren (zoals workshops), waarbij leerlingen zelf aan de slag kunnen gaan met waarnemings- en verbeeldingsopdrachten.

Aandacht voor omissies

Niet alleen de frequentie van cognitieve processen en soorten kennis zijn van belang, ook hoe deze gecombineerd worden. Het cognitieve proces 'evalueren', aanwezig in de tweede en derde graad, vergt steeds verschillende soorten kennis. Het is opmerkelijk dat niet elk cognitief proces aan bod komt in de eindtermen (figuur 6). Zo zien we dat 'herinneren' bij geen enkele eindterm voorkomt, hoewel het opbouwen van een cognitieve geheugenbank een voorwaarde vormt om, via reflectie, tot cultureel (zelf) bewustzijn te kunnen komen, wat het doel is van cultuuronderwijs (Van Heusden, 2010). Eveneens vreemd is dat de aandacht voor metacognitieve kennis in de eerste graad beperkt is.

Aandacht voor alle cultuurdragers

Door het gebruik van handelingswerkwoorden (zoals 'uitdrukken', 'beschrijven', 'toelichten') lijkt impliciet te worden aangegeven dat cultuuronderwijs vooral gebeurt via taal. Maar volgens Van Heusden (2010) is cultuuronderwijs niet uitsluitend talig. Taal is slechts een van de vier cultuurdragers (taal, lichaam, voorwerpen en grafische symbolen) die cultureel (zelf)bewustzijn vorm kunnen geven. Maar 'grafische symbolen' worden in deze sleutelcompetentie niet vermeld als cultuurdrager. Zo riskeert cultuuronderwijs talig te worden en andere media te negeren, waardoor cultuuronderwijs en het culturele scholenaanbod dreigen beperkt te worden tot schrijven en praten over cultuur (Rombaut, 2020). Het risico is dat sommige leraren en educatieve medewerkers zich gaan beperken tot het medium waarmee zij zelf het meest vertrouwd zijn: taal (zoals een audiotour of invulbundels bij een museumbezoek).

Aandacht voor alle disciplines

Door het gebruik van het woord 'zoals' bij de explicitering van de kennis is de leraar niet verplicht de vijf verschillende kunstdisciplines (dans, beeld, drama, media en muziek) te behandelen. Een leraar kan ervoor kiezen zich toe te spitsen op één discipline zoals bij muzikale opvoeding en plastische opvoeding het geval is. Toch pleiten we voor een evenwicht, zodat een leerling kan kennismaken met verschillende kunstdisciplines en ook dans, drama en media kans krijgen om aan bod te komen in het curriculum.

Aandacht voor de positie van kunstvakken

Hoewel 'creëren' een constante vormt in alle leerjaren, wat pleit voor vakken als muzikale opvoeding en plastische opvoeding, menen we dat de positie en organisatie van kunstvakken onder druk komt te staan. Ten eerste omdat het cognitief proces 'toepassen' totaal afwezig is in de tweede en derde graad. Ten tweede omdat deze sleutelcompetentie geen eindtermen binnen het psychomotorische domein bevat. Het is vooral opmerkelijk dat dit niet vermeld wordt bij de bouwsteen 'verbeelding gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk'. Dit maakt dat het inrichten van vakken als plastische opvoeding en muzikale opvoeding, waar de klemtoon ook ligt op het aanleren van psychomotorische vaardigheden, in hun huidige vorm niet langer noodzakelijk zijn om aan de eindtermen te voldoen. Dit bedreigt aldus het verdere bestaan van deze vakken binnen de algemene vorming.

De kans voor vakken als plastische opvoeding en muzikale opvoeding om de eindtermen vorm te geven is het grootst in de eerste graad. Culturele instellingen kunnen het scholenaanbod hierop afstemmen.

Aandacht voor diversiteit

De eerste graad heeft meer eindtermen (tien) dan de tweede (zeven) en derde graad (acht). In de bovenste twee graden is bouwsteen 3 ('uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze manifesteren') zelfs volledig afwezig. Gezien de toenemende diversiteit in de klas en de complexe vragen rond identiteit was dit net een bouwsteen die leraren kapstokken kon bieden om vanuit verschillende perspectieven te kijken. Vreemd dus dat deze bouwsteen geen opstap biedt naar verdieping en uitbreiding in de hogere graden.

Aandacht voor kwaliteit en kansen

Om de kwaliteitszorg voor cultuuronderwijs te bewaken is er een expliciete visie en een sterke doelgerichtheid nodig. De leraren kunnen nagaan wat precies de visie op cultuuronderwijs in hun scholen is en welke eisen de eindtermen stellen. Wanneer het beleidsvoerend vermogen van een school zwak is, kan het zijn dat het lerarenteam het overzicht verliest van wie wat waar heeft aangebracht, ingeoeffend en geëvalueerd. Het op schoolniveau bewaken wie wanneer welke eindterm heeft aangeleerd en geëvalueerd, kan

leiden tot het louter aanvinken van leraren en vakken die de desbetreffende eindterm behandelen. Zodoende liggen instrumentalisering en vervlakking op de loer (Rombaut, 2020).

Kwaliteitszorg, planmatig en doelgericht werken zijn belangrijk om optimaal af te kunnen stemmen op de behoeften van de leerlingen. Deze kunnen zeer uiteenlopend zijn, afhankelijk van de beginsituatie van de leerling. Deeltijds kunstonderwijs en andere vormen van buitenschoolse cultuureducatie zijn voornamelijk een zaak voor leerlingen uit het basisonderwijs en de A-stroom in het secundair onderwijs. Sociale verschillen in buitenschoolse cultuurparticipatie en -educatie nemen gedurende de secundaire schooltijd toe. Er is een kloof in het schoolse cultuureducatieve aanbod en zonder schoolvisie op cultuuronderwijs zijn leraren geïsoleerde ambassadeurs voor cultuur.

De eindtermen hebben dezelfde formulering in de A- en de B-stroom, in de doorstroomfinaliteit (D), dubbele finaliteit (D/A) en arbeidsmarktfinaliteit (A). Dit heeft implicaties voor de didactische uitwerking. Leraren en educatieve medewerkers moeten goed nadenken over wat elke leerling, rekening houdend met de specifieke beginsituatie, precies nodig heeft om de eindtermen te behalen. Uit de formuleringen van de eindtermen blijkt ook duidelijk het belang dat gehecht wordt aan het uitdrukken en het vertrekken vanuit de eigen interesses en interpretaties van cultuuruitingen bij leerlingen.

Cultureel bewustzijn ligt daarbij niet in het eindproduct dat de leerling maakt, wel in het proces tot dit eindproduct (Rombaut, 2020). Uit onderzoek blijkt namelijk dat er een discrepantie bestaat tussen cultuuronderwijs aan de ene kant en creatieve hobby's en cultuureducatie buiten de school aan de andere kant (Beunen, Siongers, & Lievens, 2016; Ijdens & Siongers, 2017). Er zijn volop samenwerkingsverbanden aan te gaan tussen scholen en culturele instellingen plus het deeltijds kunstonderwijs. Vele secundaire scholen doen dat nu al, met ondersteuning door Cultuurkuur¹⁸ en Kunstkuur¹⁹ (Rombaut, 2020).

Conclusie

Dit artikel wil een bijdrage leveren aan meer samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Door de onderwijshervorming in Vlaanderen is het belangrijk dat beide inzicht verwerven in de sleutelcompetentie 'cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Bij de professionalisering van leraren en

18 www.cultuurkuur.be

19 www.cultuurkuur.be/subsidies/kunstkuur

educatieve medewerkers kan er aandacht besteed worden aan de onderliggende theoretische kaders (de herziene taxonomie van Bloom' en Cultuur in de Spiegel). Cultuuronderwijs wordt immers gehanteerd als een containerbegrip. Dit maakt vele interpretaties mogelijk en vergroot de verwarring bij leraren en culturele instellingen. Cultuur in de Spiegel moet dienen om duidelijkheid te scheppen over de begrippen cultuur en cultuuronderwijs, de taxonomie maakt communicatie mogelijk over de uitwerking van de eindtermen.

Maar eindtermen op zich garanderen nog geen kwaliteitsvolle uitrol van cultuuronderwijs. Deze eindtermen zijn richtinggevend voor het cognitief proces en de soorten aan te brengen kennis bij leerlingen. De nadruk ligt daarbij sterk op het cognitieve en affectieve domein, maar een doordachte uitrol van de combinatie van beide domeinen is een aandachtspunt. Ook het stimuleren van 'analyseren' in combinatie met conceptuele kennis vraagt bijzondere aandacht. De metacognitieve kennis die de eindtermen expliciet noemen kan voor een optimale aansluiting zorgen bij Cultuur in de Spiegel (Rombaut, 2020).

Daarnaast moeten we leraren en educatieve medewerkers stimuleren connectie te vinden en maken met de cultuurbeleving van jongeren. Hierbij kan een te groot accent op westerse cultuurelementen een valkuil zijn (de beginsituatie van elke leerling is immers anders). Ook is het belangrijk de hegemonie van de talige aanpak te overstijgen (ook de leefwereld van jongeren wordt steeds visueler en minder talig) en de vele mogelijkheden binnen cultuuronderwijs te benutten (zoals vakgebonden cultuurlessen, extra-curriculair en vakoverschrijdend werken, eenmalige of langdurige projecten met culturele instellingen, deeltijds kunstonderwijs).

De omzetting van beide kaders (de taxonomie en de cultuurtheorie) naar de praktijk staat nog in de kinderschoenen. De overheid heeft veel geschreven over het 'wat'. De leraren en educatieve medewerkers staan voor de uitdaging van het uitdenken van het 'hoe'. Hoe ontwerpen we effectieve lessen en projecten aansluitend bij de beginsituatie van de leerlingen? Hoe brengen we leerlingen cultureel bewustzijn en culturele expressie bij en hoe evalueren we die? Inzicht in de taxonomie en in de cultuurtheorie kunnen daarbij inspirerend zijn.

Om tot gedeelde en gedragen schoolvisies over cultuuronderwijs te komen is er nood aan grondige kennis van beide kaders. Het is belangrijk dat onze jongeren cultuur leren smaken, hun kennis en inzichten verbreden en verdiepen. Leraren en educatieve medewerkers kunnen elkaar hierbij inspireren.

Eef Rombaut is onderwijs-
didacticus Cultuurwetenschappen
aan de Universiteit Gent en
praktijkassistent vakdidactiek
Maatschappijwetenschappen
en Cultuurwetenschappen aan
de Universiteit Antwerpen.
Zij is buitenpromovendus bij
John Lievens en Jessy Siongers,
Sociologie (Universiteit Gent).
eef.rombaut@ugent.be

Literatuur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson Education Limited.
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Onderzoeksgroep CuDOS - Vakgroep Sociologie - UGent.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Dave, R. H. (1969). Taxonomy of educational objectives and achievement testing In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives* (pp. 203-214). Educational Innovators Press.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel - Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Ijdens, T., & Siongers, J. (2017). Access to arts education. In T. Ijdens, B. Bolden, & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 117-133). Waxmann.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Rombaut, E. (2020). Wat wringt? Cultuuronderwijs en het nieuwe decretaal bepaalde format van de eindtermen: welke implicaties heeft dit voor de leraar in opleiding? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(4), 263-273.
- Rombaut, E., Molein, I., & Van Severen, T. (2020). *De herziene taxonomie van Bloom in de klas*. Pelckmans Pro.
- Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de spiegel – Vlaanderen, Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over cultuur. Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.
- Vermeersch, L., & Thomas, V. (2016). *De cultuurspiegel, jouw gids voor cultuur op school*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden, Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Bijlage 1: Visualisatie sleutelcompetentie 16

	1stegraad	2de graad	3de graad
Bouwsteen 1 <i>Uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren</i>	16.1 Leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en hun eigen leefwereld.	16.1 Leerlingen tonen interesse voor elkaars kunst- en cultuuruitingen.	16.1 Leerlingen onderzoeken het maatschappelijk belang van kunst- en cultuuruitingen.
	<i>A+B stroom (attitudinaal)</i>	<i>D+D/A+A (attitudinaal)</i>	<i>D+D/A+A conceptuele, procedurele kennis analyseren</i>
	16.2 Leerlingen onderscheiden via waarnemen van kunst- en cultuuruitingen het zintuiglijk waarneembare, de bedoelingen en het onderwerp ervan.	16.2 Leerlingen lichten hun interesse voor bepaalde kunst- en cultuuruitingen toe.	16.2 Leerlingen onderscheiden gelijkenissen en verschillen in de bedoeling en het onderwerp die de maatschappij, de maker(s) en zichzelf aan kunst- en cultuuruitingen toekennen.
	<i>A+B stroom, conceptuele kennis begrijpen + affectieve dimensie reageren</i>	<i>D+ D/A+A, conceptuele en metacognitieve kennis begrijpen</i>	<i>D+D/A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren</i>
	16.3 Leerlingen beschrijven aan de hand van aangereikte criteria de interactie tussen het zintuiglijk waarneembare, de bedoelingen en het onderwerp van kunst- en cultuuruitingen.	16.3 Leerlingen illustreren op basis van waarnemingen van kunst- en cultuuruitingen verschillen in hun interpretatie van bedoeling en onderwerp.	16.3 Leerlingen analyseren het zintuiglijk waarneembare van kunst- en cultuuruitingen in interactie met de bedoelingen en de onderwerpen ervan.
	<i>A+B stroom, feitelijke, conceptuele, procedurele kennis analyseren + affectieve dimensie reageren</i>	<i>D+D/A+A conceptuele en procedurele kennis begrijpen</i>	<i>D+D/A+A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren</i>
		16.4 Leerlingen analyseren het zintuiglijk waarneembare van kunst- en cultuuruitingen in interactie met de bedoelingen en de onderwerpen ervan.	
		<i>D+D/A+A conceptuele en procedurele kennis analyseren</i>	
Cognitieve domein	<i>Analyseren</i>	<i>Begrijpen</i> <i>Analyseren</i>	<i>Analyseren</i>
Affectieve domein	<i>Reageren op</i>		
Psychomotorische domein			

	1stegraad	2de graad	3de graad
Bouwsteen 2 <i>Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren</i>	16.4 Leerlingen brengen kunst- en cultuuruitingen in verband met de context waarin deze voorkomen. <i>A+B stroom conceptuele kennis analyseren</i>		
Cognitieve domein	Analyseren		
Affectieve domein			
Psychomotorische domein			
Bouwsteen 3 <i>Uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden</i>	16.5 Leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen. <i>A+B stroom, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren + affectieve dimensie reageren</i>	16.5 Leerlingen drukken uit hoe kunst- en cultuuruitingen hun gedachten, gevoelens en gedrag beïnvloeden. <i>D+D/A+A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren</i>	16.4 Leerlingen dragen bij aan een positieve beleving van kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en voor anderen. <i>D+D/A+A (attitudinaal)</i>
	16.6 Leerlingen wenden hun eigen expressieve ervaring aan om hun waardering voor kunst en cultuuruitingen uit te drukken. <i>A+B stroom, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.6 Leerlingen drukken vanuit hun ervaring met creatieprocessen hun waardering uit voor inhoud en vormgeving van kunst- en cultuuruitingen. <i>D+D/A+A feitelijke, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis evalueren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.5 Leerlingen illustreren hoe hun waardering van kunst- en cultuuruitingen die van anderen beïnvloedt. <i>D+D/A+A conceptuele, procedurele kennis, metacognitieve kennis begrijpen</i>
			16.6 Leerlingen reflecteren over gelijkenissen en verschillen in inhoud en vormgeving tussen hun eigen artistieke werk en andere kunst- en cultuuruitingen. <i>D+D/A+A feitelijke, conceptuele, procedurele kennis evalueren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>
Cognitieve domein	Analyseren	Analyseren Evalueren	Begrijpen Evalueren
Affectieve domein	Reageren op Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader
Psychomotorische domein			

	1stegraad	2de graad	3de graad
Bouwsteen 4 <i>Verbeelding gericht inzetten bij creëren van artistiek werk</i>	16.7 Leerlingen creëren artistiek werk vanuit een afgebakende opdracht en de eigen verbeelding. <i>A+B stroom conceptuele, procedurele kennis creëren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.7 Leerlingen creëren artistiek werk vanuit hun eigen verbeelding. <i>D+D/A+A feitelijke, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis creëren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.7 Leerlingen beleven plezier aan het creëren vanuit eigen verbeelding en intuïtie. <i>D+D/A+A (attitudinaal)</i>
	16.8 Leerlingen experi- menteren met diverse artistieke bouwstenen zoals taal, lichaam, ruimte, tijd, vorm, kleur, klank, digitale data. <i>A+B stroom, procedurele kennis toepassen + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>		16.8 Leerlingen creëren artistiek werk door hun verbeelding intentiegericht in te zetten. <i>D+D/A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis creëren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>
	16.9 Leerlingen tonen hun artistiek werk aan de hand van elementaire presentatietechnieken. <i>A+B stroom, procedurele kennis toepassen + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>		
	16.10 Leerlingen reflecteren aan de hand van aangereikte criteria over hun artistiek product en proces en over dat van medeleerlingen. <i>A+B stroom, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>		
Cognitieve domein	Toepassen	Creëren	Evalueren
	Analyseren		Creëren
	Creëren		
Affectieve domein	Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader
Psychomotorische domein			

Kinderen en ouderen in gesprek over de oorlog

Een casestudie naar omgevingsonderwijs

Mark Schep, Iris Tramper & Carla van Boxtel

Omgevingsonderwijs kan een goede manier zijn om te werken aan burgerschapsdoelen. Mark Schep, Iris Tramper en Carla van Boxtel hebben een concreet voorbeeld hiervan onderzocht: het programma Oorlog in mijn Buurt. Hierbij interviewen basisschoolleerlingen ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog uit hun buurt. In hun artikel beschrijven de onderzoekers de effecten van dit programma op vaardigheden en attitudes van leerlingen.

‘Oorlog voelt zo ver weg, het is een soort film voor mij, maar als de oudere gaat uitleggen waar in de buurt ze buiten speelde, dan lijkt het heel echt. [...] Ik besepte dat het bij mij ook gewoon kan gebeuren.’

Lena vertelt over de ontmoeting met Karen, een vrouw die de Tweede Wereldoorlog heeft meegemaakt in de buurt waar Lena's school staat. Dit soort ontmoetingen hoort bij de onderwijsprogramma's van de Stichting In mijn Buurt. Na enkele voorbereidende lessen bezoeken leerlingen in groepjes een ouder persoon in hun buurt en interviewen hem of haar over het leven in de oorlog.

Verwachtingen

In mijn Buurt omschrijft haar programma's als 'ontmoetingsonderwijs'. Ze verwacht dat leerlingen door deelname aan Oorlog in mijn Buurt zich beter kunnen inleven, hun communicatieve vaardigheden ontwikkelen, meer interesse voor (lokale) geschiedenis ontwikkelen en meer verbondenheid met de buurt ervaren. Dit zijn vaardigheden en houdingen die aansluiten bij doelen van burgerschapsonderwijs, waar scholen sinds 2006 verplicht aandacht aan moeten besteden (VO-raad, 2021). Ook in de komende periode zal burgerschapsonderwijs belangrijk blijven. Het ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu (2019) benoemt als doelen onder meer dat 'leerlingen leren in communicatieve situaties, zoals in dialoog, debat en discussie, bij te dragen aan een gelijkwaardige uitwisseling van standpunten en inzichten' en 'leerlingen leren zich in de situatie en beleving van andere te verplaatsen en dat te betrekken op hun eigen gevoelens, handeling en overtuigingen' (p. 43).

Om een directe relatie te kunnen leggen met de 'echte' wereld, krijgt burgerschapsonderwijs soms ook vorm in (deels) buitenschoolse projecten, zoals omgevingsonderwijs. Dit kan in principe een onderdeel zijn van elk vak, maar leerkrachten zullen het waarschijnlijk vaker inzetten bij geschiedenis en biologie dan bij Nederlands of rekenen. Over omgevingsonderwijs, het verbinden van het leren binnen de school met het leven buiten de school, zijn positieve verwachtingen, bijvoorbeeld over de betrokkenheid, motivatie en interesse van leerlingen (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Gruenewald, Koppelman, & Elam, 2007; Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen, 2004). Dit kan weer leiden tot betere schoolresultaten (Prince, 2004), betere maatschappelijke kansen (Verhoeven, Willems, & Sontag, 2012), meer vertrouwdheid met de omgeving (Gruenewald et al., 2007) en maatschappelijke betrokkenheid (Stefaniak, Bilewicz, & Lewicka, 2017). De verwachting is verder dat leerlingen dieper leren, omdat ze opgedane (voor)kennis koppelen aan levensechte ervaringen (Lindeman & Van Woudenberg, 2011).

Ondanks deze positieve verwachtingen is er nog weinig empirische onderbouwing in de Nederlandse onderwijscontext. Bovendien is het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig om omgevingsonderwijs in te zetten. Ze zijn bijvoorbeeld afhankelijk van het beperkte aantal uren dat voor een vak staat of moeten extra begeleiders regelen. Daarnaast zijn leerkrachten zelf niet altijd goed op de hoogte van wat er in de omgeving speelt en zijn de lesmethodes niet gericht op de plaatselijke schoolomgeving (Declercq, 2010). In mijn Buurt ondervangt een aantal van deze drempels door de inzet van gastdocenten en begeleiders.

In dit artikel beschrijven we de resultaten van een casestudie naar de opbrengsten van Oorlog in mijn Buurt. Daarmee hopen we ook meer te kunnen zeggen over de potentiële waarde van historisch omgevingsonderwijs voor burgerschapsvorming.

Omgevingsonderwijs en burgerschapsvorming

Burgerschapsonderwijs richt zich volgens Ten Dam en collega's op het ontwikkelen van kritische, verantwoordelijke mensen met normen en waarden (Ten Dam, Geijssel, Reumerman, & Ledoux, 2011). Het gaat daarbij om competenties zoals om kunnen gaan met diversiteit, maken van verantwoorde keuzes die recht doen aan eigen en algemene doelen en inzicht in het functioneren van de democratische rechtsstaat, en om waarden als verdraagzaamheid en democratische gezindheid (Dijkstra, 2012). Er zijn echter nog veel vragen rond burgerschapsonderwijs. Het geldt bijvoorbeeld als een lastig, open en multi-dimensionaal begrip, waarvan de invulling contextafhankelijk is (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Men kan de nadruk leggen op de ontwikkeling van kritisch denken, maar ook op de ontwikkeling van waarden. Bovendien is de effectiviteit van verschillende vormen van burgerschapsonderwijs nog niet duidelijk (Geboers, Geijssel, Admiraal, & Ten Dam, 2013). Uit de *International Civic and Citizenship Education Study* (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2018) blijkt dat Nederlandse leraren burgerschap voornamelijk invullen door het te integreren in bestaande vakken, waarbij iedere school ook nog eens een eigen aanpak heeft (Eurydice, 2017). Behalve het onderbrengen van burgerschapsonderwijs in vakken als geschiedenis en aardrijkskunde kunnen scholen aan burgerschapsdoelen werken door verbindingen met de buitenwereld en het combineren van binnen- en buitenschools leren, bijvoorbeeld in de vorm van omgevings- of erfgoedonderwijs (Powers, 2004).

De school blijkt voornamelijk invloed te hebben op kennis en vaardigheden (zoals reflecteren, samenwerken en communiceren) van de leerlingen. Houdingen, zoals inleving, participatie en betrokkenheid, zouden daarentegen

vooral bepaald worden door buitenschoolse invloeden, zoals vrienden, media en de gemeenschap (Isac, Maslowski, Creemers, & Van der Werf, 2013; Van den Berge, Daas, Dijkstra, Ooms, & Ter Weel, 2014). Een verbinding tussen leren binnen en buiten de school kan daarom mogelijk zorgen voor optimalere leeruitkomsten. Daar is nu zoals al gemeld nog weinig empirische onderbouwing voor.

Doelen van Oorlog in mijn Buurt

In het programma Oorlog in mijn Buurt gaat het om omgevingsonderwijs dat is gericht op geschiedenis, erfgoed en verhalen van mensen. Centraal staat het interview met oudere mensen uit de buurt die de Tweede Wereldoorlog hebben meegemaakt (*oral history*). De leerlingen gaan hiervoor op bezoek bij een oudere thuis. Het gaat om een actieve vorm van *oral history*: leerlingen construeren mondelinge bronnen door iemand te interviewen over een historische gebeurtenis of periode (Lanman & Wendling, 2006). Dit doet een beroep op hun communicatieve vaardigheden: interesse tonen, actief luisteren, spreken, vragen stellen en notities maken (Busby, 2018; Edwards, 2006; Ford, 2016). Deze vaardigheden vormen een belangrijk doel van het programma, omdat ze van belang zijn voor burgerschap. Ze zijn nodig om anderen te betrekken en te overtuigen, en dragen bij aan het vermogen om het perspectief van anderen in te nemen (Eidhof, 2018).

Het programma is daarnaast gericht op het bevorderen van inleving. Zelf iemand interviewen kan dit stimuleren. Inleving is het proces waarin iemand gevoelens en emoties herkent en het handelen en denken van anderen begrijpt (D'Adamo & Fallace, 2011). Harris en Foreman-Peck (2004) noemen drie hoofdpunten waar het bij inleving in het kader van geschiedenisonderwijs om draait: (1) ervaren van iemands gevoel; (2) reconstrueren van iemands gedachten en waarden; en (3) bewust een keuze maken of je empathie voelt of niet. Daarbij wijzen ze erop dat de mate van empathie afhankelijk is van iemands levenservaringen. Deze onderzoekers stellen dat inleving een combinatie is van een *cognitieve vaardigheid* (de reconstructie van iemands gedachten op basis van bewijsmateriaal); *aanleg/een neiging* (iets wat je nu eenmaal hebt of wil doen: je kunt de keuze maken om empathie te tonen); en *een mate van begrip* van de gevoelens van mensen uit het verleden, in vergelijking met onszelf. Harris en Foreman-Peck stellen verder dat leerkrachten leerlingen het beste opdrachten kunnen geven die gaan over echte mensen waarbij leerlingen de perspectieven en motieven van deze mensen moeten onderzoeken. Interviews, zoals bij Oorlog in mijn Buurt, zijn daarom een goed middel, want daarbij vragen leerlingen naar de handelingen, gedachten en emoties van ouderen. De verwachting is dat ze zich daardoor beter kunnen inleven.

Wanneer het gaat om inleven in historische personen spreken onderzoekers vaak over *historical empathy*. Ze benoemen daarbij zowel cognitieve als affectieve componenten (Bartelds, Savenije, & Van Boxtel, 2020; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Pelekanos, 2015; Greene, Kisida, & Bowen, 2014). Om te begrijpen waarom historische personen op een bepaalde manier handelden of dachten, moeten leerlingen dat handelen en denken in de historische context kunnen plaatsen. Hierbij is ook verbeelding een belangrijk onderdeel (De Leur, Van Boxtel, & Wilschut, 2020; Lévesque, 2008). De leerling vormt zich – mede op basis van informatie over het verleden uit bijvoorbeeld teksten, afbeeldingen of verhalen – een beeld van hoe het er vroeger uitzag en wat mensen deden en dachten. Daarnaast ondersteunt een persoonlijke connectie de inleving. Die ontstaat als een leerling geïnteresseerd is in het onderwerp of zaken herkent uit de eigen ervaringen of leefwereld. Er kan dan sprake zijn van belangstelling, sympathie of identificatie. Bijkomend doel is dat leerlingen inzien dat verschillende mensen in verschillende tijdsperiodes verschillende opvattingen, waarden en interesses konden hebben (Harris & Foreman-Peck, 2004). Wat geldt voor inleving in historische personen geldt waarschijnlijk ook voor inleving in de verhalen van nog levende ouderen over hun jeugd.

In een studie van D'Adamo en Fallace (2011) werken leerlingen op diverse manieren aan een historisch project, onder andere door zelf onderzoek te doen en te presenteren. Hierdoor bleken ze beter het perspectief van anderen in te kunnen nemen en gedachtes, gevoelens en bijbehorende acties te begrijpen. Deze onderwijsvormen, zelf onderzoek doen en presenteren, zitten ook in het programma Oorlog in mijn Buurt.

Een derde doel van dit programma is dat leerlingen meer interesse krijgen voor de lokale geschiedenis. Interesse gaat over iets leuk vinden en betrokkenheid bij een activiteit (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Volgens Dan, Wei en Zhao (2013) bestaat interesse uit: (1) meer kennis willen verwerven; (2) waarde hechten aan het onderwerp; of (3) positieve gevoelens krijgen bij het onderwerp. De Bakker (2015) en Stefaniak en collega's (2017) onderzochten interesse specifiek bij omgevingsonderwijs en constateren dat leerlingen hierdoor meer de relevantie van het lesonderwerp zien en hierdoor intrinsiek gemotiveerd en betrokken raken bij het leerproces en de omgeving. Ook Van Boxtel (2014) stelt dat door erfgoed in de eigen omgeving te onderzoeken, leerlingen meer interesse kunnen krijgen in de lokale geschiedenis.

Tot slot, aansluitend op interesse in de lokale geschiedenis, is een verwachting en doel dat leerlingen meer verbondenheid voelen met de buurt en de oudere bewoners. Verbondenheid met de buurt wordt ook wel *sense of place* genoemd en gedefinieerd als de relatie die iemand heeft met de eigen woonomgeving (Adams, 2013). Omgevingsonderwijs zou aan dit leerdoel een bijdrage kunnen leveren. Belangrijk in deze is de studie van Stefaniak en

collega's (2017). Ze lieten leerlingen het lokale erfgoed over de Tweede Wereldoorlog verkennen door historisch onderzoek, interviewen van bewoners en bezoeken van musea. Deze interventie zorgde voor meer gehechtheid aan de plek, interesse in geschiedenis en maatschappelijk engagement van de leerlingen.

Onderzoeksvragen

Op basis van de leerdoelen en verwachtingen hebben we de volgende hoofdvraag geformuleerd:

In hoeverre draagt deelname aan het omgevingsonderwijsproject Oorlog in mijn Buurt bij aan communicatieve vaardigheden, interesse in de lokale geschiedenis, verbondenheid met de buurt en het vermogen zich in te leven in het leven van mensen tijdens de Tweede Wereldoorlog van leerlingen?

De hoofdvraag beantwoorden we voornamelijk met vragenlijstonderzoek. We hebben twee extra vragen geformuleerd om met interviews de hoofdvraag beter te kunnen beantwoorden:

1. Hoe kijken leerlingen geruime tijd na deelname aan het programma Oorlog in mijn Buurt terug op de waarde van het project?
2. Wat is volgens leerkrachten de waarde van het programma Oorlog in mijn Buurt voor de leerlingen en hun eigen praktijk?

De hypothese is dat het programma zijn doelstellingen realiseert, dat leerlingen zich positief ontwikkelen op genoemde doelen (vaardigheden en attitudes in de hoofdvraag) en dat ook de leerkrachten dit herkennen. Een klein deel van de leerlingen heeft zich na het project bewust verbonden aan Stichting In mijn Buurt. De verwachting is dan ook dat zij positief zijn over de opbrengsten van het project. Maar het is interessant om te onderzoeken op welke manier(en) het onderwijsprogramma iets voor hen heeft betekend.

Methode

Het programma is geëvalueerd door een vragenlijst af te nemen bij leerlingen en door leerkrachten en zogenoemde erfgoeddragers (leerlingen) te interviewen.

Onderzoekscontext

In mijn Buurt biedt drie programma's voor het werken aan burgerschaps-

doelen: Oorlog in mijn Buurt, Koloniale sporen in mijn Buurt en Aankomst in mijn Buurt. In alle drie draait het om leren door ontmoeting; het belangrijkste onderdeel is daarom de ontmoeting van leerlingen met een oudere uit hun buurt. Bij Oorlog in mijn Buurt interviewen ze iemand over hoe het was om te leven in de Tweede Wereldoorlog. Het is een educatief project rond geschiedenis, talentontwikkeling en burgerschap voor leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool.

De leerlingen krijgen vijf gastlessen talentontwikkeling (interviewen, onderzoeken en een verhaal vertellen voor een groep) en oorlogsgeschiedenis. Docenten voor deze gastlessen zijn onder andere een lokale historicus, een filmmaker en een theatercoach. Daarnaast doen de leerlingen zelf onderzoek naar de lokale geschiedenis, bijvoorbeeld hoe de buurt er in de tijd van de oorlog uit zag en naar joodse mensen die in de buurt woonden. Na de voorbereidende lessen interviewen leerlingen in groepjes van drie een oudere die tijdens de Tweede Wereldoorlog in de buurt van de school woonde. Een vrijwilliger begeleidt de leerlingen tijdens het bezoek en schrijft op basis van het interview een stuk voor de website van In mijn Buurt. Voorafgaand aan de interviews krijgen de leerlingen interviewbegeleiding. Het project eindigt met een eindpresentatie waarbij leerlingen de verhalen van de ouderen in de school voordragen aan ouders, de geïnterviewde ouderen en andere geïnteresseerden. Dit kan in de vorm van een website, poster, herdenking, boek of tentoonstelling. Het totale project omvat voor de leerlingen 21 uur en de begeleiding ligt grotendeels in handen van externe begeleiders en leerkrachten.

Onderzoeksgroep

Vragenlijstonderzoek

Voor het werven van de scholen is toestemming verkregen van de ethische commissie van de Universiteit van Amsterdam. Ouders van de leerlingen hebben passief toestemming gegeven voor de deelname van hun kind. De projectleiders van Oorlog in mijn Buurt hebben afnemende scholen gevraagd om mee te doen aan het onderzoek; deelname was vrijwillig. Het enige criterium voor deelname was dat het project na december 2019 zou starten en voor mei 2020 zou eindigen. Uiteindelijk namen in totaal dertien klassen van tien basisscholen deel aan het onderzoek. Het ging om in totaal 331 leerlingen, waarvan 308 leerlingen de voormeting hebben ingevuld. De scholen komen uit vier grote en middelgrote steden in Noord-Holland, een stad in Noord-Brabant en een stad in Gelderland. Door het sluiten van de scholen vanwege de lockdown ging het project op diverse scholen niet door en konden de leerlingen uit slechts drie klassen van drie verschillende scholen ook de nameting invullen. Twaalf leerlingen daarvan hebben aan deze nameting niet deelgenomen. Uiteindelijk hebben in totaal 66 leerlingen zowel de voor- als nameting ingevuld. Op één basisschool is de nameting nog op school afgenomen, op de andere twee scholen is de nameting online

afgenomen. Alle leerlingen hebben dezelfde lesinhoud gevolgd. Hun leeftijd ligt tussen de 10 en 13 jaar (61% jongen, 39% meisje).

Interviews

Er zijn drie leerkrachten en drie erfgoeddragers geïnterviewd (zie tabel 1). Ze zijn geworven door een buurtleider (coördinator) van In mijn Buurt die vervolgens de contactgegevens doorgaf aan de onderzoeker. Erfgoeddragers zijn leerlingen die hebben meegedaan aan Oorlog in mijn Buurt en beloven de verhalen van de ouderen door te vertellen. Niet alle leerlingen die het programma hebben gevolgd zijn automatisch erfgoeddrager, ze moeten zich hiervoor aanmelden. Bij de aanmeldingen tekenen de leerlingen en hun ouders een document waarin ze verklaren erfgoeddrager te worden. Ze vertellen het verhaal door en kunnen bijvoorbeeld worden gevraagd om te spreken tijdens een herdenking of om mee te werken aan een interview voor een krant of, in dit geval, een onderzoek. We zijn ons ervan bewust dat er door de selectieprocedure een selectiebias kan zijn, maar denken dat deze interviews kunnen laten zien wat de potentiële waarde kan zijn van het project voor sommige deelnemers. We zullen hier in de discussie op terugkomen. Daarnaast is het om praktische redenen lastig om leerlingen die zich niet hebben verbonden aan de stichting nog te benaderen, omdat ze niet meer op hun oude school zitten.

Tabel 1. Participanten aan interviews

Type participant	Naam (Gefingeerd)	Sekse	Leeftijd	Aantal keer deelgenomen aan In mijn buurt	Deelgenomen in (verstreken tijd na deelname in maanden)
Erfgoeddrager	Bram	Jongen	11	1	2020 (6)
Erfgoeddrager	Lena	Meisje	12	1	2019 (18)
Erfgoeddrager	Sophie	Meisje	14	1	2017 (42)
Leerkracht	Leah	Vrouw	28	2	2019 en 2020
Leerkracht	Christine	Vrouw	49	1	2020
Leerkracht	Jan	Man	48	2	2018 en 2020

Opzet vragenlijst

De vragenlijst is opgesteld op basis van bestaande vragenlijsten, aangevuld met door de onderzoekers ontwikkelde items. De vragenlijst heeft een vijf-punt-Likertschaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). De volledige vragenlijst is op te vragen bij de auteurs. Met de vragenlijst zijn vier constructen gemeten: Vermogen tot inleven in het leven tijdens de Tweede Wereldoorlog, Interesse in de lokale geschiedenis, Verbondenheid met de buurt, en Communicatieve vaardigheden.

Vermogen tot inleven in het leven tijdens de Tweede Wereldoorlog is gemeten met vijf items, gebaseerd op Greene en collega's (2014). Hun drie items zijn aangepast op het thema (interviewen over de Tweede Wereldoorlog) en vertaald naar het Nederlands: (1) 'Ik begrijp goed hoe mensen zich tijdens de Tweede Wereldoorlog voelden'; (2) 'Ik kan mij voorstellen hoe het leven in de Tweede Wereldoorlog was'; (3) 'Als ik verhalen hoor over de Tweede Wereldoorlog, kan ik mij goed voorstellen wat iemand toen dacht'. Daaraan hebben we zelf twee items toegevoegd. De vierde, 'Ik begrijp waarom mensen in de Tweede Wereldoorlog bepaalde keuzes maakten', is toegevoegd omdat zowel het begrijpen van de gevoelens als iemands eigen gedachtes en overwegingen aan bod komen. Volgens D'Adamo en Fallace (2011) en Endacott (2013) is dat het belangrijkste van inleving. Het vijfde item, 'Ik kan mij inbeelden hoe een dag in de Tweede Wereldoorlog eruitzag', is toegevoegd omdat je moet kunnen begrijpen hoe het leven voor iemand was (Greene et al., 2014). De minimale totaalscore voor deze schaal is 5 en de maximale 25.

Interesse in de lokale geschiedenis is gemeten met vijf items die zijn afgeleid van de tien items tellende *Scale of Interest in Place History* (Wójcik, Bilewicz, & Lewicka, 2010; Lewicka, 2008). We hebben hieruit alleen het onderdeel overgenomen dat is gericht op het verleden, *The History Orientation Subscale* (Cronbachs Alpha van .80) en niet *The Future Orientation Subscale*, omdat Oorlog in mijn Buurt niet op de toekomst is gericht. Deze items zijn aangepast aan het thema (interviewen over de Tweede Wereldoorlog) en vertaald naar het Nederlands. Dit zijn items als 'Ik vind verhalen over wat er vroeger in mijn buurt is gebeurd interessant', 'Ik vind het leuk om te lezen over de geschiedenis van mijn buurt' en 'Ik vind de geschiedenis van mijn buurt interessant'. De minimale totaalscore voor deze schaal is 5 en de maximale 25.

Verbondenheid met de buurt is gemeten met zeven van de twaalf items van de *Place Attachment Scale* (Lewicka, 2008) (Cronbachs Alpha tussen de .69 en .80). Dit bestaande meetinstrument is te gebruiken om te onderzoeken in hoeverre iemand zich verbonden voelt met zijn stad, buurt of huis. We hebben hieruit zeven items geselecteerd die het meest passen bij ons onderzoek naar verbondenheid met de buurt en deze vertaald naar het Nederlands. Voorbeeld-items zijn: 'Ik vind mijn buurt leuk', 'Ik ben trots op mijn buurt' en 'Ik wil betrokken zijn bij mijn buurt'. De minimale totaalscore voor deze schaal is 7 en de maximale 35.

De communicatieve vaardigheden zijn gemeten met zes items van de *Vragenlijst Sociale Vaardigheden voor Jongeren* (VSVJ). Deze vragenlijst is een Nederlandse vertaling van de *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY). De Nederlandse vragenlijst (Hulstijn, Boomsma, Cohen-Kettenis, &

Mellenbergh, 2008) bevat twee schalen: pro-sociaal gedrag en ongepast sociaal gedrag. Omdat de eerste schaal door Hulstijn en collega's (2008) is beschreven als valide en betrouwbaar (Cronbachs Alpha is .79), is alleen deze schaal gebruikt. Uit de achttien items over sociale vaardigheden hebben we er zes geselecteerd die specifiek gericht zijn op communicatieve vaardigheden. Voorbeelditems zijn: 'Ik stel vragen als ik met anderen praat', 'Ik loop naar anderen toe om een gesprek te beginnen', 'Ik kijk anderen aan wanneer zij spreken'. De minimale totaalscore voor deze schaal is 6 en de maximale 30.

Bij de nameting is een open vraag aan de vragenlijst toegevoegd: 'Wat heb je geleerd van Oorlog in mijn Buurt? Schrijf op wat voor jou het belangrijkste is'. Deze vraag is aan het begin van de vragenlijst toegevoegd om te kijken waar leerlingen zelf mee komen, ongeacht de door ons bevroegde leeruitkomsten. Voor de vragenlijstafname is een kleine pilot uitgevoerd bij drie leerlingen van 11 jaar. Ook is de vragenlijst voorgelegd aan een expert van de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen op de Universiteit van Amsterdam.

De vragenlijst is tijdens schooltijd bij de leerlingen afgenomen, duurde ongeveer een half uur en is door telkens dezelfde onderzoeker anoniem afgenomen. Er zat minimaal zes weken tussen de voor- en nameting (een week na het einde van het programma). Om alternatieve verklaringen zo veel mogelijk uit de sluiten is tijdens de nameting aan elke leerkracht van de deelnemende klassen gevraagd of de leerlingen in de voorgaande periode hebben gewerkt aan projecten die invloed zouden kunnen hebben op een van de constructen. De onderzoeker heeft de eerste vijf stellingen uit de vragenlijst voorgelezen en toegelicht (op te vragen bij de auteurs), in elke klas op dezelfde wijze. Hiervoor is gekozen, omdat het stellingen zijn die mogelijk extra toelichting behoeften. De onderzoeker was aanwezig om verdere vragen te beantwoorden.

Interviews

Voor de interviews zijn tien vragen opgesteld om meer inzicht te krijgen in de waarde die de leerlingen en leerkrachten zien in deelname aan Oorlog in mijn Buurt. De participanten aan de interviews hebben het project in eerdere jaren gevolgd en waren daarom niet betrokken bij het vragenlijstonderzoek. Bij de leerkrachten ligt de focus op de invulling van burgerschapsonderwijs, de waarde van het programma voor leerlingen en de impact ervan op hun eigen praktijk. Bij de erfgoeddragers richten de vragen zich op de waarde die het programma voor hen heeft gehad. Bijvoorbeeld of ze dingen anders zijn gaan doen of anders naar hun omgeving kijken.

De interviews zijn door telkens dezelfde onderzoeker telefonisch afgenomen. De duur van de interviews varieerde van twintig tot veertig minuten.

Analyses

Vragenlijst

Met de data van de voormeting is een factoranalyse uitgevoerd op de vragenlijst om een deel van de validiteit te controleren. Hiermee is nagegaan of de items bij de betreffende schaal horen - meten de vragen die in een schaal zijn opgenomen allemaal hetzelfde? Dit omdat een aangepaste versie of een deel van een bestaande vragenlijst is gebruikt. Tevens is een betrouwbaarheidsanalyse per schaal uitgevoerd op de data van de voor- en nameting.

Om te kijken of de leerlingen een ontwikkeling hebben doorgemaakt na het programma is per construct gekeken of ze significant hoger scoren op de nameting dan op de voormeting. Hiervoor is een Paired-sample-T-test gebruikt. Omdat de data niet normaal verdeeld zijn, is gecontroleerd met de non-parametrische Wilcoxon Signed Rank Test of daar dezelfde resultaten uit kwamen. Beide toetsen lieten dezelfde resultaten zien. Omdat het aantal meer dan dertig participanten betrof, zijn alleen de resultaten van de t-toets weergegeven. Voor een exploratieve analyse is een multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd. Hiermee is gekeken of er verschillen zijn tussen scholen, sekse en leeftijd. In de nameting bleken alleen op het gebied van communicatieve vaardigheden meisjes significant beter te scoren dan jongens.

De antwoorden op de open vraag bij de nameting zijn gecodeerd volgens de constructen van de vragenlijst: Inleving, Verbondenheid met de buurt, Interesse in (lokale) geschiedenis en Communicatieve vaardigheden. Daarnaast zijn, op basis van de antwoorden van de leerlingen, drie categorieën toegevoegd: inhoudelijke kennis, normen en waarden, en overig. De antwoorden op de open vraag zijn gecodeerd door twee beoordelaars. De 66 leerlingen gaven in totaal 86 te onderscheiden antwoorden. Om te controleren of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hoog genoeg was, is een Cohens Kappa berekend ($N=86$). Deze bleek .76 ($p<.001$); er is dus sprake van een substantiële mate van overeenstemming. Dit impliceert transparantie en objectiviteit van de uitkomsten (Drenth & Sijtsma, 2006).

Interviews

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn ze gecodeerd op hoofdthema's: waarde voor de leerlingen (Inleving, Interesse in lokale geschiedenis, Verbondenheid met de buurt, Communicatieve vaardigheden, Overig) en tips voor In mijn Buurt. We staan ook stil bij de ontwikkeling van sociale vaardigheden, omdat uit de analyse bleek dat leerkrachten hier veel over vertelden. Bij de leerkrachten is ook gecodeerd op: waarde van het programma voor de leerkracht, invulling van burgerschap en burgerschapsdoelen. Op basis van deze hoofdthema's hebben we een beeld geschetst van de impact die het programma kan hebben op leerlingen en leerkrachten.

Resultaten vragenlijst¹

Factoranalyse

De factoranalyse is uitgevoerd op de data van de voormeting, omdat dit de grootste groep betreft ($N=308$). Hieruit blijkt dat bijna alle items bij een bepaald construct op dezelfde factor wegen. Op basis van deze analyse is één item verwijderd uit de vragenlijst voor het uitvoeren van de andere analyse. Het item 'Ik lach om grapjes en leuke verhalen van anderen' weegt namelijk op zowel Verbondenheid met de buurt, als Interesse in de lokale geschiedenis als Communicatieve vaardigheden, maar op geen daarvan sterk. Een tabel met alle factoren is op te vragen bij de auteurs.

Betrouwbaarheid voormeting

De vier schalen hebben op de voormeting allen een Cronbachs Alpha die duidt op een betrouwbare schaal, tussen .72 en .87. Op de nameting varieert deze tussen de .68 en .94. De schaal Communicatieve vaardigheden heeft een Alpha van .68, wat als twijfelachtig geldt. Dit komt vooral door het eerste item van deze schaal, maar omdat dit item bij de voormeting wel voldoende correleerde en de betrouwbaarheid van de schaal niet veel hoger zou worden, is besloten het item te handhaven.

Verschillen tussen voormeting en nameting

In tabel 2 zijn alle gemiddelden (M) en daarachter de standaarddeviaties (SD) weergegeven. In de tabel staat een gemiddelde van de somscore en op de vijfpuntsschaal. De spreiding bij de voormeting is het grootst bij de schalen Interesse in de lokale geschiedenis en Verbondenheid met de eigen buurt. Bij de eerste wordt de spreiding nog groter bij de nameting. Bij de andere constructen blijft de spreiding bij de nameting gelijk aan die van de voormeting.

Uit de t-toets blijkt dat de leerlingen op Inleven op de nameting ($M=19.77$; $SD=3.44$) significant hoger scoren dan op de voormeting ($M=17.09$; $SD=3.51$; $t(65) = -4.79$; $p = .00$; $d = .77$). Dit is een middelgroot verschil. Dat geldt ook voor Interesse in de lokale geschiedenis (nameting: $M=20.00$; $SD=5.80$; voormeting: $M=18.98$; $SD=4.95$; $t(63) = -2.15$; $p = .02$; $d=.19$), maar hier gaat het om een verwaarloosbaar verschil. Bij Verbondenheid met de buurt gaat het om een klein verschil (nameting: $M=26.97$; $SD=5.93$; voormeting: $M=25.52$; $SD=5.91$; $t(63) = -2.55$; $p = .01$; $d=.24$). Ook bij Communicatieve vaardigheden gaat het om een klein verschil (nameting: $M=18.94$; $SD=3.26$; voormeting: $M=18.28$; $SD=3.17$; $t(63) = -2.40$; $p = .01$; $d=.21$).

1 Voor een volledig overzicht van de analyses, de resultaten en vragenlijst verwijzen we naar de scriptie van Iris Tramper, te downloaden via: <https://scripties.uba.uva.nl/search?id=c2877093>.

Tabel 2. Gemiddelden, T-toets en P-waarden

Construct	Items	N	Voormeting	Voormeting op 5punts-schaal	Nameting	Nameting op 5punts-schaal	T-waarde P-waarde (eenzijdig)
Inleving	5	66	$M=17.09$ (3.51)	3.42	$M=19.77$ (3.44)	3.96	$t(65) = -4.79$ $p = .00$
Interesse lokale geschiedenis	5	64	$M=18.98$ (4.95)	3.80	$M=20.00$ (5.80)	4.00	$t(63) = -2.15$ $p = .02$
Verbondenheid met de buurt	7	64	$M=25.52$ (5.91)	3.65	$M=26.97$ (5.93)	3.85	$t(63) = -2.55$ $p = .01$
Communicatieve vaardigheden	5	64	$M=18.28$ (3.17)	3.66	$M=18.94$ (3.26)	3.79	$t(63) = -2.40$ $p = .01$

De leerlingen scoren op de nameting dus significant hoger dan op de voormeting. Om andere verklaringen voor deze resultaten zoveel mogelijk uit te kunnen sluiten, is de leerkrachten gevraagd naar mogelijke andere invloeden. De leerkracht van school A zegt: 'Er is een keer een filmpje bekeken over onderduiken, toen hebben we het gehad over bij iemand onderduiken en onderduikers in je huis. Ze moesten zich verplaatsen in iemand die onderduikers in huis neemt en voor zichzelf bepalen wat ze zouden doen. Dit viel buiten het programma Oorlog in mijn Buurt.' De leerkracht van school B: 'Ze hebben in deze tijd geen grote projecten gehad. Wel was er in die tijd een voorval over bewerkte foto's van iemand van de overblijf op hun groepsapp. Dit waren geen leuke foto's. Hier is in de week voor de voorjaarsvakantie wel heel veel over gesproken. Dit heeft toen wel indruk gemaakt.' De leerkracht van school C ten slotte: 'De kinderen hebben in die periode geen andere grote projecten gehad die van invloed kunnen zijn.'

Open vraag

'Ik heb geleerd dat de oorlog een vreselijke tijd was en dat mensen voor veel moeilijke keuzes stonden, bijvoorbeeld of ze Joden wilden laten onderduiken of dat ze in het verzet wilden.' (jongen, 12 jaar)

Op de open vraag 'Wat heb je geleerd van Oorlog in mijn Buurt' komen vooral antwoorden die in te delen zijn in de categorie Inleving (40,65%). Dit is dus hetzelfde beeld als bij de t-toetsen. Leerlingen noemen letterlijk: 'Ik heb geleerd hoe mensen zich voelden in de oorlog' en 'Ik heb geleerd mij te verplaatsen in de mensen die de oorlog hebben meegemaakt'. Ook het maken van lastige keuzes benoemen ze, zoals in het citaat hierboven. Ze beseffen daarnaast dat er weinig spullen en voedingsmiddelen waren, waardoor mensen honger hadden en dat het hierdoor moeilijk was om te overleven.

Ten tweede noemen ze vaak voorbeelden die horen bij de categorie Inhoudelijke kennis (30,25%), bijvoorbeeld over het bombardement op Rotterdam of de hongerwinter. Normen en waarden en de koppeling naar het heden vonden we in 8,70% van de antwoorden. Een voorbeeld: 'We mogen niet vergeten wat er vroeger gebeurd is en we moeten hopen dat het niet nog een keer gebeurt.' Verder past 7,55% van de antwoorden in de categorie Communicatieve vaardigheden. Ze melden dat ze hebben geleerd om te interviewen, luisteren en/of doorvragen. Antwoorden in de categorie Verbondenheid met de buurt komen het minst voor en slechts een enkeling geeft een antwoord dat te maken heeft met Interesse in de (lokale) geschiedenis, zoals: 'Dat de oorlog in deze stad best belangrijk was'.

Resultaten interviews

Inleving

Belangrijk voor de geïnterviewde leerkrachten en leerlingen (erfgoeddragers) was om vanuit een ander perspectief over de oorlog te leren. Leerkracht Leah legt de waarde uit van de buitenschoolse context en de ontmoeting met ouderen:

'Kinderen vinden het ook heel leuk om bij de mensen thuis te komen, dat ze merken dat iemand echt in hun dorp woont en hier opgegroeid is. Dat het minder ver weg is. Ouderen pakken een fotoboek erbij, ze geven een kopje thee en de setting is heel anders. Dat enthousiasme dat ontstaat door de andere omgeving, dat is wel heel belangrijk. Dat geeft misschien wel inspiratie, ze zien foto's aan de muur hangen en een kopje staan en dat maakt ze nieuwsgierig. Op school is dat toch anders. Het is wel echt leuk dat ze naar de mensen toe gaan. In die omgeving komt het gesprek misschien nog beter op gang.'

Dezelfde leerkracht merkt op dat de buitenschoolse context niet alleen cognitieve processen in gang zet, maar ook affectieve:

'In de klas kun je dingen leren, maar je leert 80% buiten school zeggen ze wel eens. De klas is een bepaalde leeromgeving, maar misschien is het niet de beste plek om te leren. Buiten geeft vooral ook inspiratie, dingen een keer niet uit een boekje en juist horen wat iemand te vertellen heeft. Ik hecht daar sowieso wel waarde aan, dingen buiten de methode doen. Een methode is een handvat. Je leert met je hoofd, hart en handen. Een methode is vooral gericht op het hoofd. Zo'n verhaal, dan komt je hart er ook bij.'

Erfgoeddrager Sophie stipt ook het belang van de ontmoeting aan: 'Ik vind het ontmoeten belangrijk, omdat persoonlijk ontmoeten zorgt dat je de pijn

en emoties echt kunt aflezen. Er kwamen ook tranen bij die mevrouw in de ogen toen ze vertelde over haar opa.'

De buitenschoolse context en ontmoeting lijken ook bij te dragen aan het besef dat de oorlog echt heeft bestaan in hun eigen buurt. Erfgoeddrager Lena merkte op: 'Oorlog voelt zo ver weg, het is een soort van film voor mij, maar als ze [de oudere] gaat uitleggen waar het was [het Mercatorplein] dan lijkt het heel echt.' Dit komt overeen met wat leerkracht Jan vertelt over het belang van de ontmoeting met de ouderen: 'Het maakt de geschiedenis echter. Het verhaal dat ik vertel, komt toch anders binnen dan wanneer mensen die het hebben meegemaakt het vertellen.'

Dit stimuleert ook het inleven, legt leerkracht Christine uit: 'De leerlingen gingen meer nadenken over dingen die mensen deden in de oorlog. Redenen om iets te doen, bijvoorbeeld dat mensen handelden, omdat ze honger hadden of uit nood. Het was een andere tijd, daarom reageer je anders.'

Diverse geïnterviewden zeiden dat het waardevol was dat ouderen ook positieve verhalen over de oorlog vertelden. Verhalen die lieten zien dat het 'gewone' leven ook doorging. Kinderen die buitenspelen en verliefd worden. Erfgoeddrager Lena: 'Er waren naast de nare dingen ook wel wat leuke dingen. Dus dat ik echt alle kanten van de oorlog hoorde, vond ik leuk.' Leerkracht Jan vertelt iets vergelijkbaars: 'Ze vertellen het vanuit de gedachten van een kind, dat is ook interessant voor de leerlingen. Het waren verschrikkelijke jaren, maar het leven ging wel door. Dat is belangrijk om te horen.'

Inleving ondersteunde ook de reflectie op wat belangrijk is voor de toekomst en op persoonlijke ervaringen. Erfgoeddrager Lena vertelt: 'Iedereen moet weten dat die oorlog er was en dat er nog steeds oorlog is. Heel veel kinderen denken dat het ver weg is, maar dat ze weten dat het ook dichtbij was, hier in Nederland. En die mensen blijven niet altijd leven. Nieuwe generaties moeten het verder vertellen zodat we het niet vergeten.' Lena verwoordt hier de waarde die In mijn Buurt over wil dragen, iets wat dus past bij haar rol als erfgoeddrager. Leerkracht Leah ziet een vergelijkbare meerwaarde van het project: 'Het bewustzijn dat vrijheid niet vanzelfsprekend is, dat is heel belangrijk in dit project, en blijf altijd zelf nadenken over je eigen reactie op gebeurtenissen.'

Meer leerkrachten en ook de erfgoeddragers wijzen erop dat leerlingen leren om gebeurtenissen uit hun eigen leven in perspectief te plaatsen. Zelfs als ze zelf ingrijpende dingen hebben meegemaakt, vertelt Jan: 'Ik weet dat ik vlak voor het eerste project een meisje uit Syrië in de klas kreeg, ze had er vier jaar over gedaan hier te komen, bij de afsluiting zei ze: "Ik heb veel meegemaakt, maar dit was ook wel heel erg." Dat raakt je dan ook wel, je ziet dat ze kunnen relativeren.'

Interesse in en verbondenheid met de buurt en geschiedenis

Interesse in de eigen omgeving en (lokale) geschiedenis kwam minder prominent aan bod in de gesprekken, maar toch waren er enkele opmerkingen. Zo vertelde erfgoeddrager Lena: 'Ik ben nu gaan opzoeken hoe de buurt er toen uit zag. Ik heb het vooral via internet gedaan, dat ik zocht op Mercatorplein vroeger. Ook hoe de stad eruitzag. Ik heb ook ons huis opgezocht, en heb nu een foto op de wc van hoe het toen was. Je zag ook foto's van ouderwetse auto's en trams. Een heel andere sfeer dat het nu is.'

Ook de interesse in de oorlog kan groeien door de persoonlijke verhalen. Zo stelt erfgoeddrager Bram: 'Door het persoonlijke verhaal kijk ik meer films over de oorlog.' Erfgoeddrager Sophie vertelt dat ze al veel interesse in geschiedenis had en dat ze na het programma nog meer is gaan opzoeken:

'Ik was wel een geschiedenisfanaat en wist wel veel dingen en las altijd. Ik ging [na Oorlog in mijn Buurt] wel meer rondkijken in de buurt en dat ik dacht, oh hier gebeurde dit en dat en dan ging ik ernaar op zoek. Van mijn school waar een zolder was en daar konden Joden onderduiken en dat wist ik nog niet en dat heb ik toen zelf onderzocht, omdat ik dacht dat er wel iets zou moeten zijn. Ik heb dat toen verteld aan mensen op school. Ook op 5 mei gingen we daarover praten. Ik denk dat ik misschien wel iets met geschiedenis ga doen, vind het wel leuk in ieder geval.'

Zowel de leerkrachten als erfgoeddragers merken op dat het programma ook buiten de schoolsetting verder gaat. Ze delen het bijvoorbeeld met familieleden en vrienden. Zo vertelt Bram: 'Na het project ben ik wel meer met opa gaan praten.' Leerkracht Jan merkt ook een meer dan gemiddelde betrokkenheid bij de ouders: 'We hadden een informatieavond waar we vertelden dat kinderen misschien met verhalen thuis komen en dat ze als ouders daar ook wat mee moeten doen. Dat werkte goed en ook bij de presentatieavond kwamen vrijwel alle ouders, allemaal met enthousiaste reacties.'

Communicatieve vaardigheden

De communicatieve vaardigheden kwamen met name aan bod in relatie tot de interviews die leerlingen hielden, minder tot hun presentaties. Zo vertelt erfgoeddrager Lena:

'Ik had eerst wel dat ik het spannend vond, want je moet wel beleefd zijn tegen oude mensen. En ik hoorde dat sommige mensen er verdrietig van werden en er niet over willen praten. Maar ik had ook gehoord dat ze juist wel willen vertellen en dat je juist door kan vragen omdat je er anders niet achter komt hoe het was.'

Erfgoeddrager Bram vertelt iets soortgelijks: 'Het leuke is sowieso dat de kinderen zoveel mogelijk vrijheid moeten hebben, zoveel mogelijk vragen mogen stellen en doorvragen op alles.'

Sociale vaardigheden

Sociale vaardigheden waren vooral in de interviews met leerkrachten een prominent onderwerp. Ze zeggen dat ze hun leerlingen op een andere manier hebben leren kennen en benadrukken de waarde van het programma voor de sociale vaardigheden van de leerlingen. Christine vertelt: 'Hoe ga je om met andere (oudere) mensen en wat doe je als een oudere verdrietig is of het niet meer ziet zitten? Leerlingen leerden kijken naar het gezicht van de ouderen om zo het gevoel van de ouderen te herkennen.' Ook leerkracht Jan geeft hiervan een voorbeeld:

'Bij dit project gaat het over hoe je met elkaar omgaat, en zeker ook met ouderen en hoe je rekening kunt houden met anderen en tot een gesprek kunt komen. Juist ook voor leerlingen die lastiger leren of gedragsmatig lastiger in elkaar zitten. Het bezoek is daarbij belangrijk, je komt te gast en hoe ga je daarmee om.'

De reactie van de kinderen op de ouderen zegt volgens leerkracht Leah veel: 'Ik vind het heel bijzonder om te zien hoe ze reageren op iemand van 80 of 90 jaar die in de klas komt. Ze zijn hier over het algemeen bijdehand en er zijn wel prinsjes en prinsesjes in de klas, maar zodra er iemand binnenkomt, merk je hoeveel respect ze hebben voor zo iemand.'

Waarde voor leerkrachten

Naast de al genoemde waarde heeft het project voor leerkrachten ook nog op een andere manier waarde. Het draagt bij aan hun professionele ontwikkeling. Zo werd Jan vooral bevestigd in zijn beeld dat je het leren, en vooral het werken aan burgerschapsdoelen, ook in echte situaties moet laten plaatsvinden. Een andere leerkracht zag de waarde van ontmoetingen met 'echte' mensen en wil dit vaker organiseren. De invulling van burgerschapsonderwijs is voor deze leerkrachten dus verbonden met levensechte situaties, zodat het voor de leerlingen tastbaar wordt.

Bovendien vertellen alle leerkrachten dat het project hen geen extra werk kostte. Zo vertelt leerkracht Leah: 'Wat ik heel fijn vond als leerkracht is dat het heel goed is opgezet, ik heb er zelf eigenlijk geen extra werk aan. Behalve tijd vrijmaken. Superfijn dat de lessen heel goed georganiseerd zijn. Fijn dat een project goed geleid wordt.'

Discussie en conclusies

Conclusies

De hoofdvraag van dit onderzoek was: *In hoeverre draagt deelname aan het omgevingsonderwijsproject Oorlog in mijn Buurt bij aan communicatieve vaardigheden, interesse in de lokale geschiedenis, verbondenheid met de buurt en het vermogen zich in te leven in het leven van mensen tijdens de Tweede Wereldoorlog van leerlingen?* Op basis van de vragenlijst en de ondersteunende interviews kan voorzichtig worden geconcludeerd dat het programma in meer en mindere mate een bijdrage levert aan de (verdere) ontwikkeling van communicatieve vaardigheden, inleving, interesse in de lokale geschiedenis en betrokkenheid bij de buurt van de leerlingen. Dit zijn alle vaardigheden die raken aan burgerschapscompetenties. In de interviews kwam bovendien naar voren dat leerlingen gaan beseffen dat de oorlog echt heeft plaatsgevonden en dat zet aan tot reflectie. Een leerkracht noemde het ontmoeten van 'echte mensen' erg waardevol voor leerlingen: onderwerpen die anders abstract blijven, gaan hierdoor leven. De sociale vaardigheden van de leerlingen waren een ander positief punt. De leerkrachten vertelden dat de leerlingen veel leerden over de omgang met oudere mensen en lieten zien dat ze respectvol met ouderen omgaan. Interessant was dat leerlingen zo soms een kant lieten zien die de leerkrachten nog niet van hen kenden.

Voor leerkrachten is het vaak lastig om projecten buiten het curriculum en op locatie uit te voeren. De drie geïnterviewde leerkrachten vonden daarentegen dat dit programma hen ontlastte, doordat de begeleiding volledig in handen ligt van In mijn Buurt. Ook de belemmeringen voor omgevingsonderwijs die Declercq (2010) noemt, de lesmethoden en onbekendheid met de omgeving, zijn deels weg te nemen door externe organisaties die betaalde onderwijsprogramma's aanbieden.

Discussie

In de literatuur worden enkele positieve verwachtingen voor burgerschapscompetenties benoemd indien binnenschools leren wordt verbonden aan buitenschools leren (omgevingsonderwijs) (o.a. Bronkhorst & Akkerman, 2016; Lindeman & Van Woudenberg, 2011; Stefaniak et al. (2017)). In dit onderzoek zagen we dit ook, al zijn de verschillen tussen de voor- en nameting klein. De resultaten zijn een voorzichtige bevestiging dat historisch omgevingsonderwijs met als centraal element een interview op locatie (*oral history*) en presentatie een bijdrage kan leveren aan de communicatieve vaardigheden, inleving, de interesse in lokale geschiedenis en verbondenheid met de buurt. Vaardigheden die ook centraal staan in de doelen voor burgerschaps- onderwijs.

De vergrote Interesse in de lokale geschiedenis en Verbondenheid met de buurt zijn in lijn met eerder onderzoek (Stefaniak et al., 2017; Gruenewald et al., 2007). De stijging voor Inleving was in ons onderzoek het hoogst, iets wat ook terugkomt in het aantal antwoorden (40%) op de open vragen binnen deze categorie. Dit valt te verklaren doordat inleving centraal staat bij het programma; zowel bij de voorbereiding, het gesprek als het delen van bevindingen bij de slotbijeenkomst krijgen leerlingen de opdracht om zich in te leven in de ouderen. Onze bevindingen komen ook overeen met eerdere studies (D'Adamo & Fallace, 2011; Endacott & Pelekanos, 2015), waarbij leerlingen door activiteiten als onderzoek doen, presenteren en interviewen, zich beter konden verplaatsen in het perspectief van anderen, en gedachtes, gevoelens en bijbehorende acties van mensen begrepen.

De interviews bevestigen grotendeels de resultaten van de vragenlijst, maar voegen hieraan ook veel toe. Zo is het horen van verhalen over de oorlog en het interviewen van mensen thuis een manier om leerlingen te doen beseffen dat de oorlog echt is, én dat de oorlog ook in hun eigen buurt heeft plaatsgevonden. Interessant is verder dat de erfgoeddragers het leuk vinden dat ze ook positieve verhalen over de oorlog hebben gehoord, over avontuur en het gewone leven. Dit is iets wat doorgaans minder aan bod komt in de methoden. De leerkrachten benadrukken ook dat het project bijdraagt aan de sociale vaardigheden van de leerlingen, bijvoorbeeld hoe je om moet gaan met ouderen en je gedraagt als je een gast bent. Voor leerkrachten blijkt het ook een project te zijn waarin ze leerlingen op een andere manier leren kennen, bijvoorbeeld door de respectvolle omgang met ouderen.

Uit de interviews blijkt verder dat het programma ook doorgaat buiten de schoolmuren. Het feit dat leerlingen erover praten met hun ouders, grootouders en vrienden is een teken dat het bij hen leeft en dat ze het leren ook buiten school voortzetten. Bij de resultaten van de interviews moeten we wel opmerken dat In mijn Buurt de participanten heeft geselecteerd. Er zijn niet willekeurig drie leerlingen gekozen uit de deelnemers aan het programma, maar leerlingen die zich aan de organisatie hebben verbonden als erfgoeddrager. Hierdoor mag je ervan uitgaan dat zij al een overwegend positieve houding hebben jegens het programma. Maar wij waren vooral benieuwd wat in het positieve geval de bijdrage van In mijn Buurt aan de ontwikkeling van leerlingen kan zijn. Daarnaast baseren leerkrachten hun beeld op alle leerlingen, niet alleen de erfgoeddragers.

Dit onderzoek lijkt verder een goede eerste stap naar een gevalideerd onderzoeksinstrument. Er zijn weinig gevalideerde meetinstrumenten om uitkomsten van programma's als Oorlog in mijn Buurt te meten (Van den Berge et al., 2014). Uit de factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse is een goede validiteit en betrouwbaarheid van het voor dit onderzoek ontwikkelde instrument

gebleken. Andere onderzoekers kunnen de vragenlijst gebruiken en verder valideren.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft ook een aantal beperkingen die bij een vervolgstudie meegenomen kunnen worden. Zo kan werken met een controlegroep meer uitsluiten dat er alternatieve verklaringen zijn voor de gevonden verschillen tussen de nameting en voormeting. Een andere beperking heeft te maken met de (on)mogelijkheden rond het meten van inleving met een vragenlijst (Endacott & Brooks, 2018). In ons onderzoek was het nodig om een aantal stellingen met de leerlingen door te nemen, omdat er anders mogelijk te veel onduidelijkheid over zou zijn. Woorden als ‘inbeelden’ en ‘voorstellen’ begrijpen niet alle leerlingen. De items sluiten verder vooral aan bij een van de componenten van historisch inleven, namelijk zich een voorstelling kunnen maken. We hebben minder inzicht gekregen in het vermogen van leerlingen om de ervaringen en het handelen van de ouderen in de historische context te plaatsen en de mate waarin bij leerlingen sprake is van sympathie of herkenning (de persoonlijke connectie).

Naast een vragenlijst zijn ook interviews met leerkrachten en erfgoeddragers afgenomen. Al was de onderzoeksgroep bij de interviews niet representatief voor alle deelnemers aan het project, toch valt hierdoor een breder beeld te schetsen van de mate waarin het programma inleving vergroot. Belangrijk is om inleving niet op één manier te meten. Vervolgstudies zouden bijvoorbeeld ook gebruik kunnen maken van observaties en *learner reports*. Zo tonen de interviews aan dat de observaties van de leerkrachten veel extra informatie geven. Meer systematisch observeren kan nog beter de opbrengsten van een programma aantonen.

Bij de afname van de vragenlijsten kwamen bovendien talige problemen aan het licht. Zo riepen de stellingen ‘Ik wil betrokken zijn bij mijn buurt’ en ‘Ik voel mij verbonden met de buurt’ vragen op bij de leerlingen. Twee andere voorbeelden zijn: ‘Ik zou willen verhuizen uit deze buurt’, wat een leerling interpreteerde als de mogelijkheid om te verhuizen naar een luxe villa. Dit soort misverstanden zijn bij *learner reports*, interviews en observaties eenvoudiger uit de data te filteren en daarom zijn deze instrumenten mogelijk meer geschikt voor leerlingen uit groep 7 en 8. Het is ook belangrijk om zorgvuldig stil te staan bij de formulering van de open vragen. ‘Wat hebben jullie geleerd?’ levert waarschijnlijk andersoortige antwoorden op dan ‘Wat is je het meest bijgebleven?’ Om de langetermijneffecten van de deelname aan een programma als Oorlog in mijn Buurt zichtbaar te maken zou het interessant zijn om erfgoeddragers (en leerlingen die zich hier niet voor hebben aangemeld) langere tijd te volgen en periodiek te interviewen.

Concluderend zijn dit veelbelovende resultaten voor programma's als Oorlog in mijn Buurt en omgevingsonderwijs bij het werken aan burgerschapsdoelen. Een extra waarde van dit specifieke programma is dat er binnen afzienbare tijd geen ouderen meer zijn die de oorlog hebben meegemaakt en hierover met leerlingen in gesprek kunnen gaan. Het programma draagt met de erfgoeddragers bij aan het levend houden en doorgeven van verhalen uit de Tweede Wereldoorlog.

Mark Schep is freelance onderzoeker, docent cultureel erfgoed bij de Reinwardt Academie en wetenschappelijk medewerker bij het Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland.
markschep@gmail.com

Iris Tramper heeft de pabo afgerond aan de Hogeschool van Rotterdam en daarna de master Onderwijswetenschappen behaald aan de Universiteit van Amsterdam. Ze werkt als Learning Developer bij Tele'Train.
iristramper@hotmail.com

Carla van Boxtel is hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder het geschiedenisonderwijs, aan de Faculteit der Geesteswetenschappen en de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.
c.a.m.vanboxtel@uva.nl

Literatuur

- Adams, J. D. (2013). Theorizing a sense of place in a transnational community. *Children, Youth and Environments*, 23(3), 43-65.
- Bakker, L. de. (2015). *De invloed van erfgoededucatie en herinneringscultuur op de historische beeldvorming van Amsterdamse basisschoolleerlingen*. Masterscriptie Geschiedenis, Universiteit van Amsterdam.
- Bartelds, H., Savenije, G., & Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berge, W. van den, Daas, R., Dijkstra, A. B., Ooms, T., & Weel, B. ter. (2014). *Investeren in skills en competenties: Een voorstudie voor programmering van onderzoek en beleid*. Centraal Planbureau/Universiteit van Amsterdam.
- Boxtel, C. van. (2014). Erfgoed als bron van historisch besef: Leren over erfgoed. In: M. Grever & C. van Boxtel (red.), *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (pp. 83-95). Uitgeverij Verloren.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 16, 18-35.
- Busby, R. S. (2018). Learning through doing: Preservice teacher training in historical inquiry through oral history projects. *The Oral History Review*, 38(1), 175-184.
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Burgerschap. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*. www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/10/10/leergebied-burgerschap
- D'Adamo, L., & Fallace, T. (2011). The multigenre research project: An approach to developing historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 6(1), 75-88.
- Dam, G. ten, Geijssels, F., Reumersman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.
- Dan, Y., Wei, T., & Zhao, W. (2013). Evaluation of history interest inventory – development and evaluation of a history interest inventory for Chinese K-12 students. *Journal of International Social Studies*, 3(2), 71-86.
- Declercq, E. (2010). *Belemmeringen voor omgevingsonderwijs*. www.omgevingsonderwijs.be, geraadpleegd op 20 januari 2020.
- Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Vossiuspers.
- Drenth, P. J. D., & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie: Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. 4e ed. Bohn Stafleu van Loghum.
- Edwards, C. (2006). Putting life into history: How pupils can use oral history to become critical historians. *The Historical Association*, 123, 21-25.
- Eidhof, B. (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Stichting Lezen.
- Endacott, J. L. (2013). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47.

- Endacott, J. L., & Pelekanos, C. (2015). Slaves, women, and war! Engaging middle school students in historical empathy for enduring understanding. *The Social Studies*, 106(1), 1-7.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203-221). John Wiley & Sons, Inc.
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe 2017*. Publications Office of the European Union.
- Ford, E. (2016). Bringing town and gown together: Using local history to engage students and create collaborative partnerships. *Journal of Museum Education*, 41(4), 262-274.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Dam, G. ten. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of fieldtrips. *Education Next*, 14(1), 78-86.
- Gruenewald, D. A., Koppelman, N., & Elam, A. (2007). 'Our place in history': Inspiring place-based social history in schools and communities. *The Journal of Museum Education*, 32(3), 233-242.
- Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into other peoples' shoes': Teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-14.
- Hulstijn, E. M., Boomsma, A., Cohen-Kettenis, P. T., & Mellenbergh, G. J. (2008). De vragenlijst sociale vaardigheden van jongeren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 460-470.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Themaonderzoek burgerschaps-onderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen*. Inspectie van het Onderwijs.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Werf, G. van der. (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25, 29-63.
- Lanman, B. A., & Wendling, L. M. (2006). *Preparing the next generation of oral historians. An anthology of oral history education*. Altamira Press.
- Leur, T. van, Boxtel, C. van, & Wilschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155-175.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 209-231.
- Lindeman, H., & Woudenberg, H. van. (2011). *Verbinden van buitenschools leren met binnenschools leren*. APS.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International civic and citizenship education study 2016. International report*. Springer Open.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education, theory, research and application*. Merrill Prentice Hall.

Stefaniak, A., Bilewicz, M., & Lewicka, M. (2017). The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 217-225.

Verhoeven, S., Willems, W., & Sontag, L. (2012). *Opvoeden en ontwikkelen doen we samen! Praktijkgericht onderzoek naar de manier waarop scholen in primair en voortgezet onderwijs hun maatschappelijke opdracht praktisch kunnen vormgeven*. KPC Groep.

VO-raad (2021). *Burgerschap in het vo. Wat speelt er?* www.vo-raad.nl/themas/burgerschap/onderwerpen/515, geraadpleegd 2 augustus 2021.

Wilschut, A., Straaten, D. van, & Riessen, M. van. (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Uitgeverij Coutinho.

Wójcik, A., Bilewicz, M., & Lewicka, M. (2010). Living on the ashes: Collective representations of Polish-Jewish history among people living in former Warsaw ghetto area. *Cities*, 27(4), 195-203.

Mantle of the Expert 2.0: als drama meer is dan de som der delen

Bob Selderslaghs

Vaak bestaat onderwijs in drama uit een reeks losse oefeningen, waarbij dramadocenten een artistieke ervaring proberen op te bouwen vanuit samengestelde onderdelen of bekwaamheden. In dit artikel bepleit Bob Selderslaghs een holistische benadering: laat spelers werkend aan het geheel ontdekken welke vaardigheden ze nodig hebben om theater te maken. Hij beschrijft de door hem ontwikkelde methodiek voor zo'n integrale benadering.

Ik baseer mijn pleidooi en de bijbehorende aanbevelingen op eigen ervaringen als *teaching artist*¹ en op bevindingen uit mijn onderzoekspraktijk aan het Koninklijk Conservatorium (AP Hogeschool Antwerpen) en de Universiteit Antwerpen. In het doctoraatsproject in de kunsten *MoE 2.0 – van verbeeldend onderzoek tot artistiek product in kunsteducatie* exploreer ik de dramatische onderzoeksbenadering van leren en onderwijzen *Mantle of the Expert* en maak ik samen met jonge doelgroepen (tussen 6 en 12 jaar oud) *non-scripted theaterperformances*². De reflectie die ik daaraan koppel speelt zich niet alleen *binnen* mijn individuele praktijk af, maar gaat ook *over* mijn individuele praktijk en vervolgens ook over de artistieke (of artistiek-pedagogische) praktijk in meer algemene zin (Willems & Wuytens, 2015). Die praktijkgerichte insteek met driedelige reflectie maakt van *MoE 2.0* eerder een onderzoek *in* dan *over* kunsteducatie. Dat is een belangrijke nuance, omdat het onderzoek daarmee een leemte vult die een louter theoretische benadering niet kan vullen (Selderslaghs, 2020a).

De gangbare praktijk

Laat ik beginnen met te zeggen dat ik zelf bijna vijftientwintig jaar lang mijn lespraktijk in drama opbouwde rond het aanleren en inoefenen van wat ik als de noodzakelijke elementen beschouwde om tot een groter artistiek geheel te kunnen komen. Dit is een praktijk die ik ook als lerarenopleider (2008-2018) en onderwijsinspecteur (2018-2020) onderschreef en steeds als een zeer gangbare lesmethode waarnam in het Vlaamse kunstonderwijs.

Deze benadering van artistiek leren manifesteert zich veelal in een arbitrair aanbod van geïsoleerde dramatische spel oefeningen rond improviseren, accepteren, alertheid, bewuste zintuiglijke ervaringen, concentratie, observeren, samenwerken, emoties, inleving, ruimtelijk bewustzijn, vertrouwen, enzovoort. Leerlingen worden verondersteld zich via spel oefeningen te bekwamen in dramatische vaardigheden om deze vervolgens te kunnen inzetten in een groter geheel, zoals het opbouwen van en transformeren in een personage, het creëren van een spels cène of het samen verbeelden van een toneeltekst. Deze werkwijze volgt het schijnbaar logische principe van de volgtijdelijkheid. Je moet immers niet willen lopen vooraleer je kunt

- 1 'Teaching artist' is de term die de educatieve opleidingen van het Koninklijk Conservatorium van de AP Hogeschool Antwerpen gebruiken. De term kan als volgt gedefinieerd worden: *A teaching artist (artist educator) is a practicing professional artist with the complementary skills and sensibilities of an educator, who engages people in learning experiences in, through and about the arts*, www.creativeground.org/faq/what-teaching-artist, laatst geraadpleegd op 17 december 2021.
- 2 Toneelopvoering zonder vaste tekst, maar geverbaliseerd en belichaamd vanuit intrinsieke gedrevenheid.

stappen. En dus bestudeer je maar beter eerst de verschillende bouwstenen van het theater om ze daarna succesvol te kunnen samenbrengen.

Zo'n synthetiserende benadering van drama lijkt verschillende voordelen met zich mee te brengen. Ze biedt een schijnbaar helder overzicht van na te streven en te bereiken doelen, ze laat zich makkelijk en voorspelbaar inplannen en maakt het afzonderlijk beoordelen van kennis, vaardigheden en attitudes eenvoudiger. Bovendien is er heel wat vakliteratuur die de drama-docent ondersteunt in deze opzet, zoals onder meer de vele populaire *skills based*-publicaties met dramaspelen, opwarmingsoefeningen, *energizers*, concentratie- en bewegingsspelletjes en improvisatieopdrachten. Als leraren-opleider maakte ik samen met studenten vaak zelf verzamelmappen met dramatische spel oefeningen, ingedeeld volgens de artistieke vaardigheden die ze trainden. Ze worden nog steeds gretig gedeeld onder vakcollega's. Hoewel ik toen al duidde dat zo'n verzamelmap geen cursus is en geen opbouw suggereert, lijkt ze veel dramadocenten – met name in het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen – een bedrieglijk houvast te bieden, één dat doet vermoeden dat leerlingen er de nodige dramatische competenties mee ontwikkelen.

De kritiek dat het werken met competentielijsten het 'zelfgestuurd leren belemmert', de 'focus eerder op het bewijzen [en afvinken] van competenties' legt dan op het leren zelf en dat dit het 'leerproces versmalt tot het door de opleiders [of de overheid] geformuleerde referentiekader' lijkt in deze context niet ongegrond (Korthagen, 2004, p. 17). De werkwijze die ik inmiddels bepleit in dramaonderwijs voor kinderen – dat steeds vertrekt vanuit het magische 'als' (Stanislavski, 1989) – is het creëren van een 'Gestalt': een totaalbeeld dat anders is dan een samenstelling van de afzonderlijke delen (Köhler, 1969). Via *Mantle of the Expert* brengt de leerkracht zo'n totaalbeeld tot stand (Hesten, 1994).

Mantle of the Expert 1.0: de originele methode

Ik leerde *Mantle of the Expert* in 2016 kennen in het Verenigd Koninkrijk als een dramatische onderzoeksbenadering van leren en onderwijzen in de basisschool. Ik was meteen onder de indruk van de artistieke ontwikkeling die ermee gepaard leek te gaan, hoewel dat geen doel is van de benadering. Meer nog: ze werd niet eens opgemerkt, laat staan gevaloriseerd.

De methode werd in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door dramadocente Dorothy Heathcote MBE (°1926-†2011), die als academica werkte aan de Universiteit van Newcastle-upon-Tyne. Haar doel was om dramatechnieken toegankelijk te maken voor alle leerkrachten en om het

leren voor kinderen spannend en zinvol te maken. Ze focuste zich op het (niet-artistieke) curriculum en bedacht fictieve contexten waarin ze leerlingen castte als een *team van experts* dat in opdracht van een *klant* een belangrijke *commissie* of opdracht uitvoerde (Heathcote & Bolton, 1995). Aan die opdracht koppelde ze vervolgens leeractiviteiten: de kinderen vergaarden kennis, vaardigheden en attitudes in de echte wereld van het klaslokaal en zetten die in als experts in de imaginaire wereld die ze samen met haar creëerden. Zo kon het gebeuren dat leerlingen als reddingswerkers een gewonde bergbeklimmer hielpen, als dierenverzorgers hun expertise aanwendden voor een dierenpark in nood, of als team van scheepsarcheologen artefacten uit het wrak van de Titanic opdoken voor een tentoonstelling in het British Museum. Vanuit alle leergebieden zijn er bij dergelijke fictieve contexten tal van activiteiten te bedenken die aansluiten op het curriculum: experts dienen immers voortdurend zaken te berekenen, verslag uit te brengen over hun bevindingen, over specifieke kennis te beschikken, bepaalde waarden uit te dragen, procedures te volgen, enzovoort.

Nog steeds gebruiken heel wat Britse basisscholen *Mantle of the Expert*. Niet verwonderlijk als je bedenkt dat door deze onderwijsbenadering leren betekenisvol wordt, leerlingen zeggenschap krijgen (zelf beslissingen mogen nemen en verantwoordelijkheid dragen) en intrinsiek gemotiveerd raken, met goede leerprestaties tot gevolg. Dat blijkt onder meer uit onderzoek van Ofsted, the Office for Standards in Education, oftewel de Engelse onderwijsinspectie (Abbott, 2017).

De originele methode *Drama for Learning* is niet gericht op theatereducatie of onderwijs in drama (Heathcote & Bolton, 1995). Dat is wel de insteek van mijn doctoraatsonderzoek. Dit heeft als hypothese dat *Mantle of the Expert* ook daar een rol van betekenis kan spelen, namelijk in de zoektocht naar een gezonde balans tussen het artistieke proces en product.

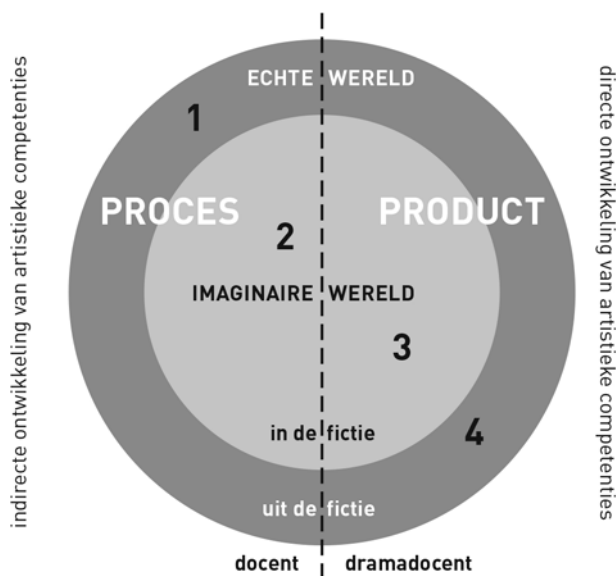
Mantle of the Expert 2.0: van drama in educatie naar educatie in drama

In 2017 en 2018 deed ik een kwalitatief (voor)onderzoek naar de artistieke meerwaarde van *MoE 1.0* met literatuurstudie, een veldonderzoek in het Verenigd Koninkrijk en een meervoudige casestudie op een Vlaamse basisschool. Ik stelde daarbij vast dat de methode indirect een aantal cruciale artistieke competenties ontwikkelt bij leerlingen, zoals creëren, onderzoeken en samenwerken/samenspelen (Selderslaghs & Taylor, 2018).

In mijn huidige doctoraatsonderzoek borduur ik daarop voort en exploreer ik hoe de bestaande *methode* (drama in educatie) uit te breiden is tot een

methodiek om in kunsteducatie artistieke resultaten te bereiken, met bijkomende competenties als presenteren en vakdeskundigheid inzetten³ (educatie in drama). Belangrijk is het verschil tussen methode en methodiek: waar de oorspronkelijke onderwijsbenadering te beschouwen is als een methode – ‘een vaste, weldoordachte manier van handelen om een bepaald doel te bereiken’ – wil *Mantle of the Expert 2.0* als methodiek fungeren, oftewel vertrekken vanuit de ‘overkoepelende methode [MoE 1.0] die diverse submethoden bevat’.⁴ Die submethoden bestaan, na drie casestudies, onder meer uit een aantal voorwaarden om in kunsteducatie met jonge deelnemers tot werkelijke participatie te komen, een model om dramatische spelscènes te ontwikkelen, verschillende reflectietools en het didactische concept van ‘de vier werelden van MoE 2.0’ (zie figuur 1): de echte en imaginaire wereld van het proces (1 en 2) en de echte en imaginaire wereld van het artistieke product (3 en 4) (Selderslaghs, 2020b, 2020c). Dat zal ik even toelichten.

Figuur 1. De vier werelden van MoE 2.0 (Selderslaghs, 2020c)



- 3 Vlaamse overheid. *Het studieprofiel dat deskundigen van het hoger kunstonderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, het kunstsecundair onderwijs en de artistieke sector in 2012 ontwikkeld hebben (...) bestaat uit zes kerncompetenties: individuele gedrevenheid tonen, creëren en (drang tot) innoveren, vakdeskundigheid inzetten, onderzoeken, relaties bouwen en samenwerken, presenteren*, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-onderwijsdoelen-voor-het-deeltijds-kunstonderwijs>, laatst geraadpleegd op 17 december 2021.
- 4 Genootschap Onze Taal. *Methode/ methodiek/ methodologie*, <https://onzetaal.nl/taaladvies/methode-methodiek-methodologie/>, laatst geraadpleegd 17 december 2021.

1. De echte wereld van het proces = uit de fictie/proces
De spelers onderzoeken en leren over verschillende elementen die in de imaginaire context voorkomen of verwerven kennis, vaardigheden en attitudes die ze nodig hebben om het verhaal in de fictieve wereld te kunnen voortzetten.
2. De imaginaire wereld van het proces = in de fictie/proces
De spelers worden gecast als een team van experts dat voor een fictieve klant een opdracht uitvoert. Ze ontwikkelen samen een narratief in de imaginaire wereld. Daarin worden ze geconfronteerd met onbekende situaties die hen voor nieuwe uitdagingen stellen.
3. De imaginaire wereld van het product = in de fictie/product
De spelers vertegenwoordigen een team van experts in het narratief dat ze samen ontwikkelden en dat ze presenteren voor een publiek. Ze monitoren daarbij hun performance skills tijdens de artistieke opvoering (*self-spectatorship*).
4. De echte wereld van het product = uit de fictie/product
De spelers ontwikkelen artistieke competenties die hen in staat stellen het narratief over te brengen naar een publiek (bijvoorbeeld verstaanbaarheid, nauwkeurigheid, afwerking en ruimtelijk bewustzijn).

Het didactisch concept van de vier werelden van *MoE 2.0* geeft dramadocenten de kans niet enkel indirect, maar ook direct in te zetten op artistieke competenties. Voor een artistiek product zijn er immers een aantal vaardigheden waar je het best rechtstreeks aan kunt werken met (jonge) spelers. Anders loop je het risico dat ze zich misschien wel kunnen inleven in een dramatische situatie, maar die niet helder overgedragen krijgen aan een publiek. Het omgekeerde is evenmin wenselijk: spelers die veel aandacht wijden aan hun spel-, stem- en spraaktechniek, die zorg besteden aan hun presentatie en zich bewust zijn van een publiek, maar die er niet in slagen om spontaan, persoonlijk en eerlijk te spelen, spreken of vertellen. Het is mijn bevinding dat je makkelijk(er) in deze laatste situatie verzeild raakt als je als leerkracht op voorhand bepaalt aan welke competenties leerlingen dienen te werken. Pas wanneer spelers vanuit een dramatische context een verband leggen met een te verwerven artistieke competentie, zullen ze zich hier doeltreffend in kunnen bekwamen. Anders leiden de aangereikte competenties hen eerder af van de essentie en dreigen deze hen te onttrekken aan het drama, zoals ik vaststelde na mijn tweede casestudie.

Voortschrijdend inzicht vanuit drie casestudies

Bij een eerste casestudie, *De Experten I* (2019), bleef ik vrij trouw aan de originele methode van *Mantle of the Expert* en opereerde ik haast uitsluitend in twee werelden: de echte en de imaginaire wereld van het proces. Ik gaf

twalf workshops van twee en een half uur aan een groep van zeven spelers (8-10 jaar), met aan het eind een *teaching art performance*: de kinderen presenteerden zich aan een publiek als een team van dierenredders dat uit dierenparken ontsnapte wilde en gevaarlijke dieren opspoorde en in veiligheid bracht. De voorstelling kreeg het kader van een open dag waar het publiek een kijkje achter de schermen gegund werd, vragen kon stellen aan de dierenredders, kon deelnemen aan een trainingssessie en getuige werd van een 'echte' reddingsoperatie. Ik nam zelf deel als *teacher-in-role*⁵, een dramatische strategie die erg gebruikelijk is bij *Mantle of the Expert*.

Het resultaat was een voorstelling met pieken van hoge kwaliteit en energie op het podium, waarin de spelers veel eigenaarschap toonden en speels wisten om te springen met de bouwstenen van het theater (spelers, publiek, podium). Maar ze konden de (artistieke) kwaliteit niet continu bewaren en soms schoten hun spel- en spraaktechniek tekort (Selderslaghs, 2020d). Ik concludeerde dat ik een grotere focus moest leggen op het inzetten van vakdeskundigheid en presentatievaardigheden om de voorstelling naar een hoger niveau te tillen en zo het artistieke proces en product meer in balans te brengen.

In *De Experten II* (2020) presenteerde dezelfde groep kinderen, opnieuw na twalf workshops van twee en een half uur, een zelfgemaakt verhaal over een team kunstroofdetectives die een mysterieus huis onderzochten en zo het schilderij *De Rechtvaardige Rechters* op het spoor kwamen, het gestolen paneel van *Het Lam Gods*, het beroemde veelluik van de gebroeders Van Eyck.

Tijdens deze tweede casestudie opereerde ik bewust in vier werelden. Ik besteedde niet enkel aandacht aan (1) de imaginaire wereld van het proces (waarin de spelers op onderzoek gingen als detectives) en aan (2) de echte wereld van het proces (waarin ze onder meer achterhaalden hoe detectives werken en kennis verwierven over kunstdiefstallen), maar ook aan (3) de imaginaire wereld van het product (waarin ze zichzelf als spelers leerden monitoren terwijl ze in de fictie zaten) en aan (4) de echte wereld van het product (waarin ze specifieke artistieke competenties trinden).

Het resultaat was een meer afgewerkte voorstelling, maar met nog steeds verbeterpunten. De spelers blonken weliswaar uit in natuurlijk spel en hadden meer aandacht voor nauwkeurigheid en afwerking, maar speelden ook op een erg 'concreet' niveau. De voorstelling beklijfde minder en dreef eerder op engagement dan op gevoel, concludeerde de artistieke klankbordgroep.⁶ De focus op nauwkeurigheid en afwerking kwam van mij, niet van de spelers.

5 Bij *teacher-in-role* neemt de leraar zelf een rol op zich in de fictieve situatie.

6 Een groep van experts in kunst en (kunst)educatie die de voortgang van het onderzoek op geregelde tijdstippen bespreekt.

Het effect daarvan was dat de deelnemers minder diep het drama indoken: de kwaliteit en de energie op het podium waren van een constanter (behoorlijk goed) niveau, maar zonder de hoge pieken van de eerste casestudie. Dat dit komt omdat het leren in werelden (3) en (4) beter geïnitieerd kan worden vanuit de dramatische totaalervaring, werd mij pas echt duidelijk tijdens de derde casestudie.

In *De Experten III* (2021) legde een nieuwe groep van acht spelers (7-11 jaar) een bijzonder parcours af aan het eind van de tweede en midden in de derde coronagolf in België (november 2020-april 2021). Na acht (van de geplande zestien) workshops van twee en een half uur werd het werkproces gepauzeerd vanwege nieuwe maatregelen. Toen we de repetities na twee maanden wilden hervatten, ging ons land een nieuwe lockdown in en werd de geplande theaterperformance geannuleerd. De deelnemers en ik besloten – tijdens twee openlucht sessies, een individueel ‘voordeurbezoek’ aan elke speler en een online samenkomst – een *making of* te maken van een performance die (n)ooit plaatsvond. Ik monteerde repetitiebeelden en interviews tot een (fictieve) documentaire over *De Toneelratten*, een groep van acteurs die een eigen versie bracht van het volksverhaal *De Rattenvanger van Hamelen*. Drama in het drama: de *make-believe* op de scène werd zelf een vorm van *make-believe*.

Bij aanvang van de casestudie wilde ik opnieuw naast het introduceren van een fictieve context de aandacht richten op enkele competenties die de artistieke kwaliteit van de voorstelling kon verbeteren. Al snel stelde ik vast dat deze nieuwe groep spelers qua artistiek leren anders was dan dat ik had ingeschat. Dat bleek onder meer na een reflectieopdracht tijdens workshop zes, waarbij de deelnemers mochten aangeven waar zij als teamlid op wilden inzetten (+), wat ze absoluut wilden vermijden (-) en waar ze vragen over hadden (?).

Bij (+) schreven ze:

andagtig zijn; begripvol zijn; dat als er kinderen zijn die je kent dat je dan makleker kan komiceren; samenwerken met elkaar; we moeten naar elkaar planen luisteren; zelfvertrouwe hebbe; in je rol blijven; naar elkaar luisteren; creatief; bespreken met elkaar; goed meewerken als Bob iets vraagt; samen bespreken; samewerken; lief zijn voor elkaar; lief zijn; we moeten volhoude; samen werken met elkaar; elkaar geloven; vrienden zijn; dat je creatief bent; beleeft zijn tegen elkaar (post-its deelnemers, 2021)

Bij (-) schreven ze:

elkaar uitschelden; ruzie maken; gekibbel; sommige kinderen willen niet mee doen; onderbreken; flauw zijn; onbeleefd zijn; we mogen niet opgeven; niet zomaar iets beginnen te doen; lui zijn; je mag niet zeggen dat je niet

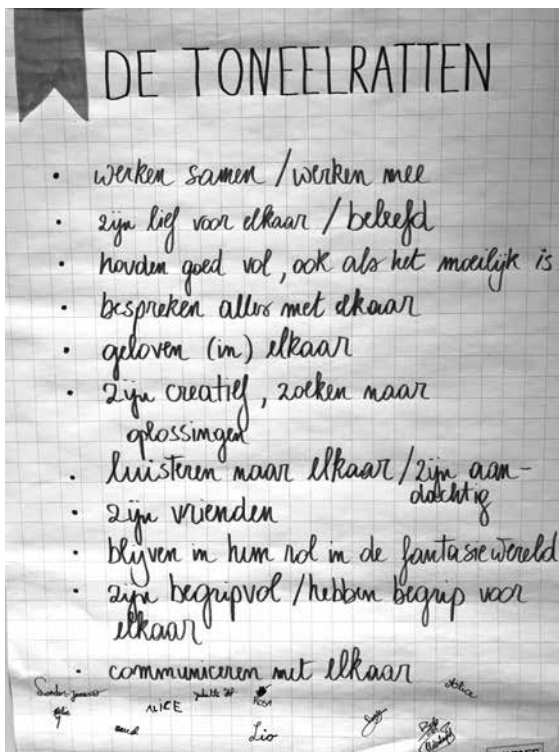
meewerkt; meer na elkaar luisteren; geen ruzie maaken!; zomaar weglopen; niet meewerken; niet samenwerken; je mag ook niet zomaar iets doen waar je zin in hebt; als en kint its vout doet dan doet soms de ander het helemaal en dan leren we het nooit (post-its deelnemers, 2021)

Bij (?) schreven ze:

gaan we nog meer leren samenwerken, soms lukt het goet soms minder goet soms slegt (post-its deelnemers, 2021)

Vanuit deze reflecties stelden we samen een lijst met aandachtspunten op die de spelers, zo stelden ze zelf voor, wilden ondertekenen als een contract (zie figuur 2).

Figuur 2. Aandachtspunten De Toneelratten



Deze aandachtspunten bevatten een aantal (artistieke) competenties die de spelers naar voren brachten nadat ze de dramatische context als geheel hadden geëxploreerd. Er ontstond een noodzaak om te leren samenwerken en -spelen, vertrouwen te bouwen (in zichzelf en elkaar), geloof in de fictieve

context op te bouwen en te onderhouden, respectvol te leren communiceren en reflecteren, creatief te zijn en doorzettingsvermogen te tonen. De spelers waren intrinsiek gemotiveerd om op deze competenties in te zetten en slaagden erin belangrijke stappen te zetten in hun ontwikkeling ervan. Dat bleek onder meer door de manier waarop ze collectief bijdroegen aan het idee en de uitwerking van de *making of*.

Wat dan gedaan met andere (artistieke) competenties waarvan spelers de noodzaak (nog) niet voelen, maar die toch belangrijk zijn en horen bij een artistiek proces en product? Die noodzaak kun je volgens mij creëren. Zo experimenteerde ik tijdens de derde casestudie met een van *Mantle of the Expert* afgeleide methode, eveneens ontwikkeld door Dorothy Heathcote, *The Commission Model*. In deze benadering is er geen fictieve, maar een werkelijke klant met een opdracht in de echte wereld (Özen & Adigüzel, 2010). In dit geval fungeerde Hendrik Storme, directeur van International Arts Centre De Singel in Antwerpen, als opdrachtgever. Onze voorstelling zou namelijk plaatsvinden in een van zijn theaterzalen, evenals de workshops trouwens. Hoewel Storme een echte klant was, hoefde hij niet in levende lijven op te dagen tijdens de repetities. Hij kon in de imaginaire wereld gerepresenteerd worden door mij (als *teacher-in-role*), maar evenzeer via een mail, telefoongesprek, enzovoort. De spelers werd daarbij niets 'wijsgemaakt': ze toonden bewust de bereidheid om hun ongeloof in de fictieve situatie tijdelijk op te heffen.⁷ Op die manier schakelde ik de theaterdirecteur in als katalysator, focus, beoordelaar, ander standpunt, spiegel, muze... Kortom, Storme creëerde een noodzaak voor *De Toneelratten* om in de echte wereld bepaalde dingen bij te schaven, andere invalshoeken te onderzoeken, zaken te verfijnen of af te werken.

Als je zo'n reële klant representeert in de imaginaire wereld is het belangrijk dat je hem of haar niet koudweg instructies laat geven, maar eerder vragen ter reflectie laat stellen en daarbij tegelijk een aantal praktijkprincipes van motiverend lesgeven toepast, zoals betekenisvolle uitleg geven, keuzes bieden, vooruitgang benadrukken (Hornstra, Wijers, Van der Veen, & Peetsma, 2016). Indien mogelijk kun je er overigens ook voor kiezen de klant werkelijk uit te nodigen en hem of haar in gesprek laten gaan met het team van experts.

Jammer genoeg kon deze derde casestudie niet zoals gepland afgerond worden vanwege de ingekorte repetitietijd en de uitzonderlijke omstandigheden. Niettemin leverde ze relevante inzichten op, zoals blijkt uit het bovenstaande.

⁷ *Suspension of disbelief* is een term die bedacht werd door de Engelse romantische dichter Samuel Taylor Coleridge in 1817 (*Biographia Literaria*) en omschrijft de bereidheid die een lezer of toeschouwer moet hebben om de gebeurtenissen in een verhaal als 'echt' te aanvaarden om er ten volle van te kunnen genieten.

Conclusie en aanbevelingen

De drie casestudies bieden sterke aanwijzingen dat leerlingen via een holistische benadering van drama en door een combinatie van zelfregulerend leren en motiverend lesgeven artistiek competent(er) worden. Jonge spelers kunnen met de methodiek *MoE 2.0* specifieke kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd benutten in een artistiek proces en product.

Ik ben het eens met Van Petegem en collega's die stellen dat 'een competentie-gerichte onderwijsleeromgeving (...) een andere manier van denken, onderwijzen en leren' impliceert en dat 'voldoende begeleiding en training van docenten' daarbij 'essentieel' is (Van Petegem, Geyskens, Stes, Van Waes, & Verdurmen, 2015, pp. 39-40). Wat educatie van jonge doelgroepen betreft wil ik daarbij drie aanbevelingen formuleren voor *teaching artists* en drama-docenten.

Ten eerste: vergeet het maken en hanteren van competentielijsten. Ze zijn hoe dan ook onvolledig, beperkend en willekeurig. Een eenvoudig referentiekader of raamwerk (zoals de zes kerncompetenties die de Vlaamse overheid vooropstelt, zie voetnoot 3) kan volstaan als toetssteen voor het artistieke proces en product. Dat maakt het mogelijk om leerlinggericht te werken, een authentiek leerproces op gang te brengen en leerlingen de regie voor hun eigen leren in handen te laten nemen. Zodra je competenties minutieus gaat opsplitsen, verder gaat expliciteren naar leerplan- en lesdoelen met daaraan gekoppelde beheersingsniveaus, dreigt eerder kunstmatige dan kunstzinnige vorming. Het resultaat zal in het beste geval een som der delen zijn, maar niets 'anders', niets 'meer'. En willen we dat niet net verwelkomen in de kunsten?

Ten tweede: omarm je coachende en begeleidende rol. In plaats van te vertrekken vanuit je vakinhoudelijke expertise – wat ik vaak zie gebeuren bij (beginnende) *teaching artists* – is het doeltreffender die in te zetten *at point of need*, waarbij de noodzaak ontstaat vanuit de context die je creëert in de klas. Ga ook op zoek naar nieuwe evaluatievormen die competenties van leerlingen in beeld kunnen brengen zonder dat het een afvinklijst wordt. Inspiratie daarvoor vind je bijvoorbeeld bij het model van '*third generation assessment*' dat gericht is op een holistische en kwalitatieve beoordeling (James & Lewis, 2008). Denk daarbij onder meer aan het gebruik van leerdialogen, individuele dagboeken, een doorlopend portfolio (met foto's, video's, geluidsfragmenten, beeldend werk...), een blog die wordt bijgehouden in de fictieve context, vormen van meta-leren, instrumenten voor (zelf)evaluatie, een leerlingensprekkuur (waarbij leerlingen vrijwillig een probleem voorleggen aan hun *peers*), vragenlijsten voor ouders en kinderen, *mindmaps*, uiteraard ook individuele en collectieve artistieke prestaties.

Ten derde: besteed (meer) aandacht aan procesdrama.⁸ Dit omvat niet enkel *Mantle of the Expert* en *The Commission Model*, maar alle vormen van drama die niet productgericht zijn en die je in de eerste plaats gebruikt om samen een probleem, situatie, thema of idee te verkennen zonder dat je als docent er de uitkomst al van kent. Procesdrama vertrekt altijd vanuit een totaalbeeld: een fictieve context die de docent introduceert en die leerlingen vervolgens mogen vormgeven. Daarbij kan drama zowel een middel als een doel zijn. Wanneer drama louter een doel wordt, dreigt er een te nauwe focus op productgericht leren, waardoor je een wereld aan mogelijkheden (zie werelden 1 en 2) én competenties onbenut laat.

Bob Selderslaghs is doctoraats-onderzoeker aan het Koninklijk Conservatorium van de AP Hogeschool Antwerpen en de Universiteit Antwerpen.
bob.selderslaghs@ap.be

8 Procesdrama is afgeleid van het Engelse *Process Drama* dat zijn oorsprong vindt in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw in het werk van Brian Way, Dorothy Heathcote en Gavin Bolton in het Verenigd Koninkrijk.

Literatuur

Abbott, L. (2017). 'Mantle of the Expert' as a route to irresistible learning and transformative teaching. *FORUM*, 59(3), 423-432.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Heinemann.

Hesten, S. (1994). *The Dorothy Heathcote archive: Vol. 1*. Doctoralthesis Metropolitan University.

Hornstra, L., Weijers, D., Veen, I. van der, & Peetsma, T. (2016) *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten*. Universiteit Utrecht/Universiteit van Amsterdam/Kohnstamm Instituut.

James, M., & Lewis, J. (2008). Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 187-205). 2nd ed. Sage.

Köhler, W. (1969). *The task of Gestalt psychology*. Princeton University Press.

Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.

Özen, Z., & Adigüzel, Ö. (2010). Dorothy Heathcote's creative drama approaches. *Creative Drama Journal*, 5(9-10), 9-20.

Selderslaghs, B. (2020a). Het belang van onderzoek in kunsteducatie. *Kunstzone*, (6), 36-39.

Selderslaghs, B. (2020b). Mantle of the Expert: Participatie en onderzoek in kunsteducatie. *FORUM+*, 27(1), 36-44.

Selderslaghs, B. (2020c). *Het ABC van Mantle of the Expert. Inspiratiegids voor elke dramadocent*. Boeklyn.

Selderslaghs, B. (2020d). Mantle of the Expert 2.0: from drama in education towards education in drama. *Drama Research*, 11(1).

Selderslaghs, B., & Taylor, T. (2018) *Mantle of the Expert. Een handleiding voor beginners. Drama als leermiddel in het lager onderwijs*. Garant.

Stanislavski, K. (1989). *Lessen voor acteurs – Deel 1*. International Theatre Bookshop.

Van Petegem, P., Geyskens, J., Stes, A., Van Waes, S., & Verdurmen, C. (2015) *Praktijkboek innoverend hoger onderwijs*. Uitgeverij Lannoo.

Willems, B., & Wuytens, K. (2015). *Onderzoek in de kunsten*. Acco.

Literatuur en burgerschap: een gouden combinatie

Ineke Renkema

Het literatuuronderwijs biedt mooie kansen om te werken aan burgerschapscompetenties als inlevingsvermogen en kritische reflectie. In dit artikel beschrijft Ineke Renkema het actieonderzoek dat ze op haar school heeft uitgevoerd. Samen met collega's en leerlingen ging ze op zoek naar hoe je literatuur- en burgerschapsonderwijs kunt verbinden.

De moord op Samuel Paty nu ruim een jaar geleden, het onderduiken van een Rotterdamse docent niet lang daarna, toenemende agressie. Of het nou gaat om tegengestelde meningen over multiculturaliteit of de coronamaatregelen, het gemak waarmee mensen schelden op sociale media, in de gangen van de school en zelfs in de Tweede Kamer getuigt van groeiende polarisatie in de samenleving, in Nederland en andere landen. Altijd wordt hierbij ook gewezen naar de rol van het onderwijs: scholen zouden (meer) aandacht moeten schenken aan controversiële onderwerpen. ‘We moeten leerlingen weer leren discussiëren’, zegt bijvoorbeeld Samira Bouchibti in een interview met *de Volkskrant* van 13 november 2020. Of: ‘Kinderen moeten zelf leren nadenken en zoveel mogelijk verschillende dingen horen’, aldus Arjen Lubach in een uitzending van *Zondag met Lubach* in diezelfde periode.

Die timing is niet toevallig, want eind 2020 besprak de Tweede Kamer het *Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs* (2018) van minister Arie Slob. De overheid vindt het belangrijk dat jongeren gevormd worden tot democratische burgers die goed functioneren in de huidige pluriforme samenleving. Kritische reflectie en respectvolle omgang met andersdenkenden maken daarom deel uit van de burgerschapsopdracht. Maar dat het hier een complexe zaak betreft, blijkt wel uit de ophef die ontstond over de identiteitsverklaringen waarin reformatorische scholen ouders vragen homoseksualiteit af te wijzen.

We moeten inderdaad iets met kritisch nadenken en respect in het onderwijs, niet alleen omdat de overheid het van ons verlangt, maar omdat wij als docenten een opvoedende, vormende taak hebben. Maar gemakkelijk is het allerminst: uit peilingen blijkt dat steeds meer docenten lastige onderwerpen in de klas liever vermijden.

In dit artikel beschrijf ik het actieonderzoek dat ik als docent heb uitgevoerd voor de master Kunsteducatie (Renkema, 2019). Samen met collega’s van de talen en 4-havo-leerlingen zocht ik naar een betekenisvolle verbinding tussen literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs. En hoewel het om een masteronderzoek gaat en daarmee ook meteen de beperkingen van het onderzoek duidelijk zijn, denk ik dat wij met dit onderzoek een waardevolle aanzet hebben gegeven voor een nieuwe vorm van literatuuronderwijs waarin juist die ‘lastige onderwerpen’ een plek kunnen krijgen.

Literatuur is moeilijk en saai

Burgerschapsonderwijs is urgent, zoals uit het voorgaande blijkt. Daarom is sinds 2006 burgerschap verplicht in het funderend onderwijs. Maar op veel scholen, ook de mijne, kreeg burgerschapsonderwijs niet of nauwelijks

gestalte – althans niet expliciet – en is het nog lang niet verankerd. Omdat veel scholen niet goed wisten wat nou precies van hen werd verlangd en wat de burgerschapsopdracht exact inhield, heeft minister Slob de wet aangescherpt. Sinds schooljaar 2021-2022 is de nieuwe wet van kracht.

Literatuuronderwijs lijkt minder urgent. Sinds de invoering van de tweede fase in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in 1998 heeft in Nederland het technische taalonderwijs, gericht op taalvaardigheden, de overhand, zowel bij het vak Nederlands als bij de moderne vreemde talen (MVT). Literatuur neemt in de eindexameneisen van de MVT een marginale plaats in: havisten kunnen volstaan met het lezen van drie werken (en dat mogen ook drie korte gedichten zijn), voor vwo'ers komt daar kennis van literaire begrippen en een globaal overzicht van de literatuurgeschiedenis bij. Bij Nederlands is het aantal verplicht te lezen boeken ook fors verminderd.

En hoewel er binnen het Europees Referentiekader en het Europees Taalportfolio al langer veel aandacht is voor de (inter)culturele dimensie van het vreemdetalenonderwijs, bestaat hiervoor geen apart domein binnen de huidige Nederlandse examenprogramma's. Voor vorming is geen plaats ingeruimd. Hoe scholen literatuuronderwijs vormgeven, wordt overgelaten aan de vaksectie of zelfs de individuele docent en hangt dus af van de opvattingen die docenten hebben over (het belang van) literatuuronderwijs.

Het onderzoek heeft ook een persoonlijke urgentie als grondslag. Als docent Frans verzorg ik ook literatuurlessen. Een groot deel van de tijd die mijn leerlingen aan literatuur besteedden, ging op aan het aanleggen van een persoonlijk literatuuurdossier. Hierin reflecteerden ze op wat ze gelezen hadden en sommigen kwamen daarbij tot waardevolle inzichten. Deze bleven echter voor medeleerlingen onzichtbaar, omdat ze niet gedeeld werden. Voor anderen was het lezen in het Frans zo'n opgave dat alle plezier verloren ging en inzichten uitbleven. Leerlingen zeiden dat ze literatuur moeilijk vonden en de lessen saai. Bovendien vroegen alle taalvakken min of meer hetzelfde van hen: boek lezen, samenvatting maken en ten slotte een mondeling doen of presentatie geven. Ik was al met al ontevreden over de opbrengsten van mijn literatuuronderwijs. Het lezen van een literaire tekst roept vaak vragen op en nodigt uit tot gesprek, juist over maatschappelijke opvattingen, over normen en waarden. Dit gesprek werd echter niet gevoerd, vaak ook door vermeend tijdgebrek, en dat vond ik een gemiste kans. Een dergelijk gesprek zou, zo veronderstelde ik, kunnen leiden tot meer begrip – van de tekst, maar ook van jezelf, de ander en de wereld waarvan je deel uitmaakt – en tot meer leesplezier.

Samengevat ervoer ik het gebrek aan vorming en inhoud binnen het talen-onderwijs en aan begrip van en plezier in literatuur als een probleem. Ik dacht een mogelijke oplossing te kunnen vinden in een combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs. De vraag was nu of anderen de problemen herkenden, in deze denkrichting wilden meegaan en hoe een dergelijke combinatie er dan uit zou kunnen zien.

Vormende literatuurlessen

Curriculum.nu maakt al voorzichtige verbindingen tussen burgerschap en de talen- en kunstvakken. De conceptvoorstellen binnen het nieuwe leergebied Burgerschap hebben als uitgangspunt de basiswaarden van de democratische rechtsstaat: vrijheid, gelijkheid en solidariteit (Curriculum.nu, 2019a). Het ontwikkelteam heeft zogenoemde 'burgerschapsvormende denk- en werkwijzen' uitgewerkt die andere leergebieden kunnen inzetten. Zo ontstaat er samenhang met onder meer de talen- en kunstvakken. De voorstellen reppen van 'empathie', 'een ander begrijpen', 'ander denken begrijpen', van 'communicatie', 'dialoog, debat en discussie' en van 'een gelijkwaardige uitwisseling van standpunten en inzichten'. Het gaat om 'onderzoeken', 'verwonderen' en 'bevragen', maar ook om 'moreel oordelen' en 'ethisch redeneren'. Het zijn talige noties die we inderdaad ook aantreffen bij die leergebieden Nederlands, Engels/MVT en Kunst & Cultuur.

Bij de talen lijkt literatuur een grotere plek te krijgen. Het ontwikkelteam Nederlands stelt voor om rijke zakelijke of literaire teksten als onderlegger in te zetten voor alle bouwstenen (Curriculum.nu, 2019d). Een van die bouwstenen is bovendien 'leesmotivatie en literaire competentie' en de voorstellen zetten nadrukkelijk in op literatuur als bron voor het ontwikkelen van kennis over en een houding jegens anderen en andere werkelijkheden. Het ontwikkelteam benoemt expliciet het belang van een nauwe afstemming met de leergebieden Engels/MVT en Kunst & Cultuur: 'waarbij (wereld)burgerschap, oordeelsvorming en (inter)culturele competenties versterkt worden door gezamenlijk te werken met teksten uit verschillende talen en culturen [...]' (Curriculum.nu, 2019d, p. 49).

Ook het ontwikkelteam Engels/MVT legt de nadruk op de ontwikkeling van interculturele competenties en intercultureel begrip en ook hier zien we dat literatuur een belangrijker plaats krijgt toebedeeld. Leerlingen moeten werken in een context kunnen plaatsen, er wordt ingezet op de ontwikkeling van inlevingsvermogen en leerlingen worden uitgenodigd tot reflectie: 'Het perspectief van de leerlingen omvat de wereld om hen heen en hun plaats erin als wereldburgers' (Curriculum.nu, 2019b, p. 31).

Het leergebied Kunst & Cultuur ten slotte zet in op drie kernbegrippen: maken, meemaken en betekenis geven. Leerlingen leren uiting geven aan ervaringen, gevoelens, opinies en verhalen, ze ervaren en onderzoeken professionele kunst en leren mondiale uitingen van kunst en cultuur in heden en verleden (filosofisch) te bevragen, te analyseren en te beschouwen vanuit verschillende perspectieven (Curriculum.nu, 2019c).

Uit de voorstellen blijkt dus dat er waarde wordt gehecht aan literatuur en burgerschap. Er zijn ook al voorzetten voor de verbinding tussen beide, maar er is nog geen concreet antwoord op de vraag *hoe* deze te verbinden zijn en hoe dit er in de praktijk uit zou kunnen zien. Met dit actieonderzoek heb ik getracht juist op deze vragen antwoord te geven. Ik heb onderzocht of en zo ja hoe literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs betekenisvol te verbinden zijn op havo en vwo, met als doel beide een steviger plek in het curriculum te geven en leerlingen de waarde van literatuur te laten (her)ontdekken. Het onderzoek is uitgevoerd op één school, wat natuurlijk een beperkt beeld geeft. Maar er is voldoende aanleiding om aan te nemen dat een vergelijkbare trend zich ook op andere scholen zal voordoen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit contacten met talendocenten, maar ook met docenten geschiedenis en maatschappijleer, van andere scholen.

De onderzoeksvraag luidde als volgt:

Hoe zou het literatuuronderwijs op het Roelof van Echten College vormgegeven moeten worden om een betekenisvolle verbinding met burgerschap zichtbaar te maken?

Deze hoofdvraag is verdeeld in onderstaande deelvragen:

1. Wat zijn de raakvlakken tussen actuele ideeën over de inrichting van het literatuur- en het burgerschapsonderwijs op havo en vwo?
2. Hoe ervaren leerlingen en docenten het huidige literatuuronderwijs?
3. Hoe is literatuur- en burgerschapsonderwijs in samenhang en in dialoog met leerlingen en docenten vorm te geven?

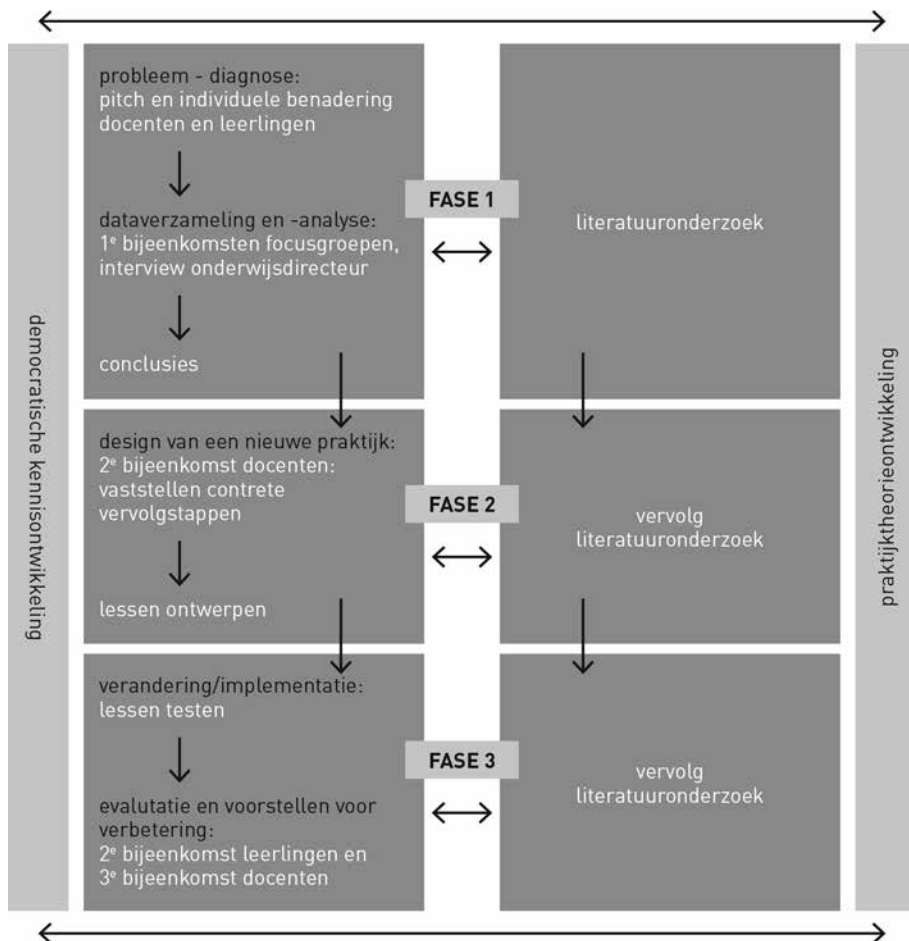
Het democratische proces van het actieonderzoek

Gekozen is voor de methodologie van het actieonderzoek. Deze vorm van onderzoek vindt plaats in de praktijk en zoveel mogelijk samen met mensen uit die praktijk. Het gaat uit van een gedeeld probleem, waarbij het doel is om de handelingsbekwaamheid van alle betrokkenen te vergroten. De onderzoeker en de onderzochten zijn gelijkwaardig. Actieonderzoek is dus een vorm van participatief kwalitatief onderzoek, waarbij het draait om democratische kennisontwikkeling (Ponte, 2012; Boog & Wagemakers, 2014). Juist

vanwege deze democratische grondslag vond ik dit een passende methode, burgerschap immers draait om democratische waarden. Bovendien is het belangrijk gezamenlijk op te trekken als een nieuwe onderwijsvorm niet beperkt wil blijven tot een enkel project en een enkel vak.

Een actieonderzoek is cyclisch en bestaat uit een empirisch en een theoretisch deel, waarbij theorie en praktijk elkaar voortdurend versterken. In dit kleinschalige onderzoek is eenmaal een cyclus doorlopen in drie fasen: probleemstelling en dataverzameling, ontwerp van een nieuwe lespraktijk en test en evaluatie (zie figuur 1).

Figuur 1. Schematische weergave van het onderzoekstraject



Om na te gaan of er inderdaad sprake was van een gedeeld probleem heb ik, tijdens een bijeenkomst van collega's MVT, een pitch gedaan. Dit gebeurde in de vorm van een literair experiment waarin dialoog en de verbinding met burgerschap een grote rol speelden. Voorafgaand aan en na het lezen van fragmenten uit *La Chute* van Albert Camus liet ik mijn collega's nadenken over het thema verantwoordelijkheid en spraken we over onze literatuurlessen en wat we eraan zouden willen veranderen. Aansluitend heb ik gesprekken gevoerd met deze en andere collega's, waaronder ook van Nederlands en de klassieke talen, waarna zij konden aangeven of ze verder wilden meewerken aan het onderzoek.

Omdat de collega's de problemen herkenden en enthousiast reageerden op een mogelijke nieuwe insteek, kon ik een eerste focusgroep (Mortelmans, 2018) samenstellen van literatuurdocenten. Hiernaast is een tweede focusgroep opgezet met daarin een zo heterogeen mogelijke groep leerlingen uit 4 havo Frans (ze deden mee op vrijwillige basis). De eerste focusgroep is gebruikt om het handelingsrepertoire van de deelnemende docenten te vergroten en hen systematisch en gericht in een veranderingsproces te begeleiden. De leerlingengroep fungeerde als bron van informatie en inspiratie, omdat het voor dit onderzoek belangrijk was om juist ook leerlingen als volwaardig gesprekspartner te beschouwen. Tijdens de bijeenkomsten is gewerkt met topiclijsten.

Naast de focusgroepsessies zijn er lessen ontworpen en uitgevoerd die docenten en leerlingen vervolgens (mondeling en schriftelijk) hebben geëvalueerd. Docenten, inclusief ikzelf, hebben kritisch naar hun eigen handelen gekeken, omdat reflectie belangrijk is bij dit type onderzoek. Uit beide focusgroepen zijn twee mensen geselecteerd die optraden als *critical friend*. Ten slotte heb ik de onderwijsdirecteur geïnterviewd over haar visie op de burgerschapsopdracht van onze school en heb ik gekeken naar beleidsdocumenten van de school over burgerschap. Uit dit interview en de beleidsdocumenten blijkt dat de school burgerschap belangrijk vindt, getuige zinsneden als dat we opleiden tot 'meer dan een diploma', dat we rekening moeten houden met de ander en ons oordeel moeten uitstellen. Maar ook deze school heeft geen visie beschreven op of beleid vastgesteld voor burgerschapsonderwijs. De bijeenkomsten en gesprekken en ook een aantal lessen zijn opgenomen en volledig getranscribeerd en de verkregen data zijn getrianguleerd.

In de conclusies is een 'getraptheid' waarneembaar: het bronnenonderzoek vormt het conceptueel kader op grond waarvan een aantal richtlijnen en randvoorwaarden is opgesteld voor interventies, het ontwerp van een nieuwe lespraktijk: trap één. Na evaluatie van de interventies en door koppeling van de theoretische aan de empirische onderzoeksdata, is het mogelijk

geweest kernwaarden te formuleren voor een nieuwe vorm van literatuuronderwijs verbonden aan burgerschap: trap twee. Ten slotte zijn er aanbevelingen geformuleerd voor een breder onderwijsveld: trap drie.

Kan literatuuronderwijs bijdragen aan de vorming van democratische burgers?

Over literatuur-, cultuur- en democratisch kunstonderwijs is al veel gepubliceerd, maar veelal niet in combinatie. Bekende namen in dit verband zijn Jeroen Dera, Barend van Heusden en Marike Hoekstra. Dera concentreert zich vooral op het literatuuronderwijs bij het vak Nederlands. *Cultuur2*, waarin Van Heusden pleit voor een vak cultuur(wetenschap) in het voortgezet onderwijs, verscheen in 2019, nadat ik mijn onderzoek had afgerond. Het promotieonderzoek van Hoekstra, ook uit 2019, gaat voornamelijk over de dubbele beroepspraktijk van kunstenaar-docenten.

Om de eerste deelvraag te beantwoorden zocht ik juist naar literatuur waarin kunst- en literatuuronderwijs en democratisch burgerschapsonderwijs worden verbonden. Hierover was ten tijde van mijn onderzoek nog niet veel literatuur beschikbaar. Ideeën over democratisch onderwijs en het belang van de kunsten daarin zijn wel gevonden bij een aantal gezaghebbende filosofen en pedagogen. Een vorm van dialogisch literatuuronderwijs leek in dit verband een goede ingang en daarover schreef Tanja Janssen. Het meest actuele onderwijsdebat werd op dat moment gevoerd binnen Curriculum.nu, daarom is ook daarnaar gekeken. Met dit verkennende actieonderzoek heb ik een bijdrage willen leveren aan de theorievorming over de combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs.

Om te beginnen heb ik de vraag ‘wat is literatuur?’ en vooral ‘wat is binnen de context van dit onderzoek geschikte literatuur?’ onderzocht. Voor een verbinding met burgerschapsvorming ligt het voor de hand om literaire teksten te selecteren die een maatschappelijke kwestie aan de orde stellen. Als het gaat om educatie en leesbevordering gaan er steeds meer stemmen op om literatuur breed op te vatten. Zo definieert het ontwikkelteam Nederlands literatuur als volgt: ‘Literatuur heeft altijd betrekking op cultureel waardevolle teksten. Literaire teksten bevatten verhalende en/of poëtische eigenschappen, mogelijk gecombineerd met beeld en/of geluid, zowel fictie, literaire non-fictie en poëzie.’ (Curriculum.nu, 2019d, p. 51).

Bij burgerschap zijn inlevingsvermogen en empathie belangrijke competenties. Om je de situatie van iemand anders of je eigen toekomst voor te kunnen stellen, moet je je kunnen verplaatsen in de personages en beschreven situaties van het literaire werk. Dat gaat alleen als het verhaal qua moeilijkheidsgraad

aansluit bij het niveau van de lezer. Zo'n verhaal kan daarom ook heel goed een graphic novel, een songtekst of film zijn, naast uiteraard een roman of poëzie. Het is ook belangrijk dat een leerling zich realiseert dat wat hij of zij leest (of ziet) een constructie is, dat de auteur stijlmiddelen gebruikt om een bepaald idee, een bepaald perspectief over te brengen. Een leerling zal zich daarom ook moeten verdiepen in vormaspecten, in de context waarbinnen de tekst tot stand is gekomen en in andere perspectieven op hetzelfde thema.

Literatuur die geschikt is voor literatuur- en burgerschapsonderwijs heb ik als volgt omschreven: 'verhalende of poëtische teksten, in de breedste zin van het woord, waarin een maatschappelijke kwestie aan de orde gesteld wordt, die ruimte laten aan de verbeelding en die uitnodigen tot gesprek, reflectie en morele oordeelsvorming' (Renkema, 2019, p. 16).

Er is kennis nodig om je een eigen oordeel te kunnen aanmeten, maar alleen kennis is niet voldoende. Zeker nu iedereen alles op elk moment kan opzoeken, voldoet feitenkennis niet. Dit zei ook PISA- en OESO-voorman Andreas Schleicher in een gesprek met leden van het Britse parlement en in een interview met *De Groene Amsterdammer* in 2019. Hij stelt dat de kunsten wel eens belangrijker zouden kunnen worden dan wiskunde, omdat het steeds urgenter wordt om te beschikken over eigenschappen als nieuwsgierigheid, leiderschap, doorzettingsvermogen en veerkracht (George, 2019). Het gaat er volgens hem om te leren wat je met jouw kennis kunt doen, om sociale en emotionele vaardigheden en om de vraag of je kunt samenwerken met mensen die anders zijn dan jij.

Hoe kunnen we leerlingen begeleiden bij het bepalen van hun positie jegens de ander en het andere? Hoe kunnen we hen laten nadenken over wat het betekent om *samen te leven*? Juist hierin schuilt de kracht van kunst- en literatuuronderwijs. Onderbouwing voor dit idee is te vinden bij onder meer kunstwetenschapper Elliot Eisner, filosoof Martha Nussbaum en onderwijskundige Gert Biesta. Zij bespreken in hun werk de meerwaarde van kunst- en literatuuronderwijs voor een democratische samenleving en reageren daarmee op het individualisme, het rendementsdenken en de vermeende maakbaarheid die onze huidige samenleving kenmerken.

In zijn tien lessen over wat we kunnen leren van kunst stelt Eisner dat de kunsten – waaronder literatuur – ons zaken leren die we bij andere vakken meestal niet leren. Zoals dat er meer dan één manier is om de wereld te bekijken en te interpreteren, dat problemen meer dan één oplossing kunnen hebben en vragen meer dan één antwoord, dat complexe vormen van probleem oplossen zelden op één vaststaand doel gericht zijn, maar veranderen door de omstandigheden en de mogelijkheden die zich aandienen. Bovendien leren de kunsten ons om tot een eigen, afgewogen oordeel te komen. Hij pleit

voor een prominente plek van de kunsten in het onderwijs en voor een schoolcultuur waarin meer ruimte is voor onderzoek, verrassing en verbeelding. Meetbaarheid en doelgerichtheid zouden hieraan ondergeschikt moeten zijn (Eisner, 2002, 2004).

Iets vergelijkbaars zegt Nussbaum in haar pleidooi voor de geesteswetenschappen: een gezonde democratie kan niet zonder de kunsten en in het onderwijs zou dit besef verankerd moeten zijn. Er zou daar ruimte moeten komen voor de ontwikkeling van wat Nussbaum de *narratieve verbeelding* noemt: de vaardigheid om je te verplaatsen in de situatie, de emoties en het gedrag van een ander (Nussbaum, 2011). Net als Schleicher en Eisner is zij dus van mening dat er meer nodig is dan feitenkennis alleen. Het aanleren van de vaardigheid van de narratieve verbeelding moet vooral binnen een gezin gebeuren, maar ook scholen kunnen hierbij een belangrijke rol spelen door geesteswetenschappen en kunsten een prominente plek in het curriculum te geven. Kunst voedt, aldus Nussbaum, het inlevingsvermogen en breidt het uit; scholen zouden deze rol van kunst niet moeten negeren, maar juist omarmen. Ook voor het bedrijfsleven zijn de kunsten van essentieel belang, zegt ook Nussbaum: om te kunnen innoveren heb je immers een flexibele, open en creatieve geest nodig en dat zijn nou juist capaciteiten die literatuur en beeldende kunsten bevorderen.

Ten slotte wijst ook Biesta (2017) ons op de meerwaarde van kunstonderwijs. Hij bepleit een vorm van wat hij noemt 'wereldgericht onderwijs'. Pedagogen hebben de opdracht om bij de jongeren een verlangen op te wekken om op een volwassen manier in de wereld te willen bestaan, als iemand die niet alleen tegemoet wil komen aan eigen verlangens en behoeften, maar die keuzes maakt die ook goed zijn voor de ander, voor de wereld. Hij heeft in dit verband de term 'subjectificatie' gemunt. Dit is niet hetzelfde als persoonsvorming; het gaat immers niet om persoonlijke ontwikkeling zonder meer. Het onderwijs moet de jongere in dialoog brengen met de wereld. Een docent treedt in dit wereldgerichte onderwijs op als richtinggever, als iemand die toont wat goed, belangrijk of betekenisvol is om aandacht aan te schenken. Volgens Biesta is kunst (inclusief literatuur) een voortdurende poging om te ontdekken wat het betekent om in dialoog met de wereld te zijn; ze biedt unieke mogelijkheden en dat is waarom kunst- en literatuuronderwijs zo van belang zijn. Kunsten tonen ons andere werkelijkheden en bieden mogelijkheden voor het uitdrukken van de eigen stem. Maar het kunstonderwijs moet niet alleen het uitdrukken zelf mogelijk maken, het moet ook altijd lastige vragen stellen over de kwaliteit ervan.

Kortom: literatuur en andere kunsten leren ons vragen te stellen over wie wij (willen) zijn en hoe wij ons (willen) verhouden tot de ander en raken daarmee aan burgerschap.

Na de verkenning van de concepten literatuur en literatuuronderwijs heb ik het begrip burgerschap binnen het onderwijs onderzocht. Burgerschap gaat over de relatie tot de ander en het andere, over *samen leven*. In Nederland gelden hierbij de kaders en waarden van onze democratische rechtsstaat. Zoals gezegd vormen deze waarden de uitgangspunten voor het burgerschaps-onderwijs. Voor theoretische, maar vooral filosofisch-pedagogische onderbouwing is gekeken naar het werk van onder meer John Dewey, opnieuw Gert Biesta en Bram Eidhof.

Dat scholen een bijdrage moeten leveren aan de democratie en dat opvoeding en onderwijs democratisch zouden moeten worden vormgegeven, is een idee dat we voor het eerst tegenkomen in het werk van Dewey. In zijn democratische participatiepedagogiek is *ervaring* het kernbegrip. Dit omvat zowel de actie van het individu als het ondergaan van de reactie van de ander, van de wereld. Ze onderstreept onze relaties, onze gezamenlijkheid en deelname aan het grotere geheel. Ervaringsgericht onderwijs is volgens Dewey gericht op vernieuwing en verrijking van de dagelijkse ervaring, door open dialoog, experiment en verbeelding. Docenten moeten de leefwereld van leerlingen stelselmatig vergroten en verrijken door vanzelfsprekendheden en houdingen te onderbreken en te bevragen. In zijn pedagogiek staat het kind noch de leerinhoud centraal, maar gaat het om de interactie tussen beide. De docent dient hierbij te bemiddelen (Berding, 2011).

In Biesta's werk zijn de opvattingen van Dewey herkenbaar. Volgens Biesta vormt 'subjectificatie' zoals gezegd het hart van wereldgerichte onderwijs. Bij beiden is de rol van de docent die van bevrager, voorlever en richtinggever (Biesta, 2012, 2015, 2017).

Eidhof (2016) stelt dat mensen niet van nature democratisch zijn, maar dat ze daarvoor competenties moeten ontwikkelen en dat dat heel goed kan via burgerschapsonderwijs. Uit zijn promotieonderzoek blijkt het belang van taal(vaardigheid) en literaire fictie voor het ontwikkelen van dergelijke burgerschapscompetenties. Taal speelt een belangrijke rol in processen van betekenisgeving en in hoe individuen zich verhouden tot de wereld, hoe ze kunnen reflecteren op hun eigen ervaringen en een gedeeld perspectief op de werkelijkheid kunnen ontwikkelen. Eidhof stelt op grond van recent onderzoek bovendien dat het lezen van literaire fictie en het ervaren van een hoge mate van betrokkenheid tijdens het lezen het empathisch vermogen kan vergroten: 'Taal hangt in het bijzonder sterk samen met burgerschapshoudingen en -kennis. In tegenstelling tot wat eerdere literatuur suggereert hangen burgerschapscompetenties niet of zwak samen met andere cognitieve vaardigheden, zoals intelligentie of wiskundig vermogen. [...]' Deze inzichten zijn vooral van belang voor de ontwikkeling van

burgerschapsonderwijs en het gewicht dat aan de verschillende vakken in het curriculum wordt toegekend' (Eidhof, 2016, pp. 153-154).

Alle drie pleiten voor de school als oefenplaats in democratie, een plek waar de stem van de leerling duidelijk wordt gehoord. Deze opvattingen over burgerschapsonderwijs zijn terug te vinden in de voorstellen van Curriculum.nu.

Hoe kan *literatuuronderwijs* bijdragen aan de vorming van democratische burgers? Uit eerdere onderzoeken van onder meer Stichting Lezen (2017) blijkt dat (voor)lezen de *Theory of Mind* helpt ontwikkelen, de mate waarin je je een voorstelling kunt maken van gedachten en gevoelens van anderen. Zo wordt de sociale cognitie vergroot en kan empathie, een belangrijke burgerschapscompetentie, worden bevorderd. Ook kan literatuur op een veilige manier een gesprek openen over een lastig maatschappelijk thema. Uit de beschikbare onderzoeken naar combinaties van lees- of literatuuronderwijs en burgerschap, interculturaliteit of het opdoen van inzichten over jezelf en de wereld, blijkt steeds dat 'ervaring' en 'dialoog' essentiële componenten zijn van dit type onderwijs. Ook een vorm van (creatieve) verwerking waarin reflectie een plek krijgt, is belangrijk (Janssen, 2009; Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2016; Instituut voor Publieke Waarden, 2018; Schrijvers, 2018; Schat, De Graaff, & Van der Knaap, 2018).

Bovenstaande bevindingen uit het bronnenonderzoek tonen aan dat literatuur- en burgerschapsonderwijs een betekenisvolle verbinding met elkaar kunnen aangaan. Ze hebben geleid tot de volgende richtlijnen voor een didactische interventie:

- Kennis:* van het maatschappelijk thema en het literaire werk
- Dialoog:* vragen stellen aan en in dialoog treden met (personages uit) de tekst, andere leerlingen en zichzelf
- Ervaring:* ervaringen met het thema en de tekst met elkaar delen
- Maken:* een creatieve verwerking in woord, beeld of spel waarin reflectie en morele oordeelsvorming plaatsvindt.

Daarnaast zijn enkele randvoorwaarden vastgesteld, waarvan een veilig en open klasklimaat de belangrijkste is. Dit is te bereiken door een non-directieve aanpak van de docent en een open en nieuwsgierige houding bij docent en leerling, maar ook door samen gespreksregels op te stellen (Renkema, 2019, pp. 29-30).

Op basis hiervan zijn lessen literatuur en burgerschap ontworpen. Beoogde doelen waren: kennis vergaren, kijken met de ogen van een ander, het ontwikkelen van een houding die democratische waarden uitdrukt, reflectie en morele oordeelsvorming, maar ook leesplezier.

De combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs was niet gericht op taalverwerving, hoewel lezen (ook van literatuur) hiervoor een uitstekende onderlegger kan zijn. Ook kan het zinvol zijn om de productieve verwerkingsopdrachten in de doeltaal te laten maken. Dit zou tegemoet kunnen komen aan het veel gehoorde probleem van tijdgebrek. Maar literatuur verdient het ook om op zich beschouwd te worden.

Praktijk en theorie verbonden

Hoe is er door democratische kennisontwikkeling een praktijktheorie ontwikkeld? De bevindingen uit het bronnenonderzoek zijn verbonden aan de opvattingen en ervaringen van collega's en leerlingen, waarmee de eerste deelvraag kon worden beantwoord. De uitkomsten van het empirisch onderzoek leverden een antwoord op deelvragen twee en drie.

De eerste bijeenkomst van beide focusgroepen had de vorm van een brainstorm-sessie waarin de volgende vraag centraal stond: 'Wat verstaan we onder burgerschap en welke mogelijkheden zien we weggelegd voor het literatuuronderwijs om leerlingen te vormen tot burgers?' Zowel docenten als leerlingen benoemden democratische waarden in het gesprek over burgerschap, met name vrijheid van meningsuiting en gelijke behandeling. Belangrijke aspecten van burgerschapsvorming zijn volgens hen deel uitmaken van een samenleving, bewaren van eigenheid en kunnen omgaan met diversiteit. Omgangsvormen, het ontwikkelen van empathisch vermogen en het nemen van verantwoordelijkheid vloeien hier volgens hen logisch uit voort.

Bij het bespreken van de mogelijkheden van het literatuuronderwijs in dit kader wierp een leerling de vraag op 'wat verstaan we onder literatuur?'. Waarop mijn tegenvraag was: 'Wat zou je willen dat literatuur is?' De leerlingen antwoordden dat bijvoorbeeld ook songteksten of film tot literatuur kunnen worden gerekend. Verder willen ze zich kunnen inleven, lezen ze graag over actuele kwesties en willen ze een eigen mening leren vormen.

Ook docenten, niet allen even gretig, benoemden de uitbreiding van het literaire repertoire: literatuur in diverse verschijningsvormen (hoog en laag) zou een plek moeten kunnen krijgen in de literatuurlessen. Collega's deelden de opvatting over het meer dialogisch vormgeven van literatuuronderwijs: 'Zo kun je leerlingen laten ervaren dat literatuur ontzettend veel meer mogelijkheden biedt om de wereld om hen heen anders te ervaren en te interpreteren dan het verplicht lezen van boeken, [...] het opent een andere laag in henzelf' en 'leerlingen leren het meest door ervaringen op te doen en dingen met elkaar te delen'. Ze vonden dat ruimte voor dialoog de literatuur dichterbij de leerlingen brengt en het literatuuronderwijs boeiender en levendiger

maakt. De koppeling met de werkelijkheid, literatuur als blik op de wereld, is een opvatting die alle collega's deelden: 'literatuur is een oog op de wereld en het leven'. Dat literatuur uitnodigt tot reflectie, morele oordeelsvorming en betekenisgeving onderschreef men eveneens unaniem. Leerlingen zeiden dat je door het lezen van een boek minder snel vooroordelen ontwikkelt en dat als je ervoor open staat, je leert nuanceren en beter begrijpen. Maar ze gaven ook aan dat het lezen van een boek de problemen niet opeens oplost.

Samengevat komt het antwoord op de tweede deelvraag – hoe wordt het huidige literatuuronderwijs ervaren? – hierop neer: literatuurlessen zijn saai, er moet te veel zelfstandig gewerkt worden en de benadering is te technisch. 'Mijn leerlingen vinden het suf wat ik vertel' en 'we moeten eerst alle bouwstenen aandragen om een boek te kunnen duiden, motieven, personages, dat is suffice stof; zodra je gaat vertellen over je eigen leeservaringen krijg je meer enthousiasme', zeggen docenten. Daarnaast ervaren ze tijdgebrek: 'We zijn gekort in uren en terwijl lezen en literatuur een essentieel onderdeel zijn van taalonderwijs, is de literatuur vaak het eerste onderdeel dat sneuvelt.' En: 'Vorig jaar heb ik het Shakespeareproject niet gedaan, want als ik moet kiezen, kies ik voor grammatica en schrijven.' Literatuur blijkt dus inderdaad te worden verdrongen door taalverwerving. Docenten missen de literatuur en ook het gesprek erover: 'Leerlingen zijn erg gewend te consumeren bij literatuur.' En als er wel een dialoog plaatsvindt, dan vinden leerlingen dat lastig: 'Leerlingen vinden literatuur moeilijk en mijn vragen gek, ze moeten lang nadenken en denken dat hun antwoord fout is, ze voelen geen vrijheid; leerlingen vinden het heel moeilijk als je zegt dat elk antwoord goed is, als je maar een motivatie geeft. Juist dat zouden we ze kunnen aanleren door vaker de dialoog te voeren.' Leerlingen zeiden zelf ook meer dialoog, discussie en debat te willen, omdat je dan 'meer gaat nadenken over wat je er eigenlijk van vindt'. Ze wilden graag met meer verschillende soorten teksten en op meer verschillende manieren aan de slag, maar wel rond eenzelfde actueel thema. Ze zeiden ook meer te leren van productie dan van reproductie.

De opgestelde richtlijnen en randvoorwaarden komen overeen met wat deelnemers zeggen en wensen. Op basis hiervan heeft een aantal docenten een les of lessenserie ontworpen rond discriminatie, een thema dat de voorkeur had van leerlingen uit de focusgroep. Bij Nederlands in 2 gymnasium is een boek van Edward van de Vendel als uitgangspunt genomen, is er een gesprek geopend over homodiscriminatie en hebben leerlingen in een brief een moreel oordeel moeten vormen. Leerlingen en docent waren enthousiast, waarmee het leerdoel 'leesmotivatie bevorderen' was bereikt.

Bij Engels is in 4 vwo een project over 'Black History' uitgevoerd met daarin literaire en andere input, lezersvragen en verwerkingsopdrachten. De docent vond dat er een goede verbinding tot stand is gekomen tussen literatuur en

burgerschap, maar dat er naar haar smaak nog te weinig dialoog in de lessen zat, hoewel er wel discussie is geweest over de Federal Flag en Zwarte Piet. Zij bood de literatuur in context aan voor een beter begrip en heeft deze benaderd als cultuuruiting. Als leerdoelen voor burgerschap noemt zij 'bewustwording van de geschiedenis en daardoor meer begrip voor opvattingen in de huidige maatschappij; leerlingen worden aan het denken gezet en komen tot morele oordeelsvorming door literatuur'. Over de sfeer in de groep zegt ze: 'Ik probeer ruimte te laten voor andere opvattingen dan die van mijzelf; ik laat leerlingen reageren op elkaar als ik zelf een al te duidelijke mening ergens over heb.' Ze vertelt ook dat ervaringen in de klassen wisselen, dat de ene groep mondiger en soms ook minder genuanceerd is dan de andere en dat er dus verschil zit in de benodigde begeleiding van het gesprek.

Bij de klassieke talen werd gekeken naar de plek van de liefde en de vrouw bij de Grieken en nu. De docente kwam erachter dat een kleine groep ook een nadeel kan zijn: een dialoog kwam moeilijk van de grond en voor de leerlingen was de link naar het heden niet evident.

Bij Frans in 4 havo is eerst het thema discriminatie en vervolgens homodiscriminatie geïntroduceerd door te werken met mindmaps, te praten over tv-fragmenten, krantenberichten en wetgeving en door eigen ervaringen uit te wisselen. Er zijn twee hoofdstukken uit *En finir avec Eddy Bellegueule* gelezen en besproken, de autobiografie van de jonge Franse schrijver Édouard Louis die als homoseksuele jongen opgroeide in een arbeidersmilieu in Picardië en daaraan 'geen enkele gelukkige herinnering heeft'. De lessenserie werd afgesloten met brieven die leerlingen in groepjes schreven aan een van de personages en waarin ze een moreel oordeel velden. Leerlingen gaven massaal aan dat 'iets anders doen' hen motiveerde. Verder vonden ze het een groot pluspunt dat iedereen aan het denken werd gezet, ook over de eigen houding, en dat iedereen die wilde iets mocht zeggen. Samenwerken en samen lezen waardeerden ze ook: 'Je leert om met mensen samen te werken met wie je anders niet zou gaan samenwerken.' En: 'Je kijkt vanuit iemand anders' perspectief en je geeft je eigen mening.'

Een aantal leerlingen vond het jammer dat niet iedereen iets durfde te zeggen en over de sfeer waren de meningen verdeeld: van 'geweldig goed' tot 'soms gespannen'. Een dialoog voeren bleek in deze lessen niet vanzelfsprekend: in een grotere groep werd het meer een gesprek tussen een docent die vragen stelde en steeds een andere leerling; ze reageerden vaak niet op elkaar. Ook leek er een grote mate van consensus te zijn in de morele oordeelsvorming. Leerlingen leken het moeilijk te vinden een afwijkende mening te laten horen. Dit is iets om verder mee te experimenteren. Ten slotte was voor leerlingen het doel van de lessen niet altijd even helder en ze wilden ook meer Frans in deze lessen. Dit laatste pleit ervoor om taalvaardigheidsdoelen te koppelen aan lessen literatuur en burgerschap.

De noties veiligheid en lef kwamen veelvuldig voor in gesprekken, na de lessen, bij zowel docenten als leerlingen. Een collega zei: 'Het mooie van literatuur is dat je altijd, ook met een thema als discriminatie, terug kunt springen op de literatuur; het is immers maar een verhaal.' Niet iedere leerling durft zich uit te spreken, zeker niet als de mening afwijkt van de heersende opinie. Gewenning kan helpen, maar leerlingen zeggen zelf dat ook de docent, de medeleerlingen en de setting ertoe doen. Van de docent vergen dergelijke lessen eveneens lef, ook omdat het verloop ervan onvoorspelbaar is.

Twaalf kernwaarden

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn op grond van de resultatenanalyse uit het bronnen- en het empirisch onderzoek twaalf kernwaarden geformuleerd om literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs in samenhang te kunnen vormgeven:

1. **Leren door literatuur**
Literatuur, in brede zin opgevat, kan leerlingen aan het denken zetten over ervaringen en situaties van anderen of hun eigen (toekomstige) situatie. Literatuur kan hen uitnodigen tot reflectie op hun eigen houding en gedrag. Zo kunnen naast literaire competenties ook interculturele en burgerschapscompetenties worden ontwikkeld. Ook taalvaardigheidsdoelen zijn te integreren in het literatuuronderwijs. Met name dit laatste aspect kan een tijdsbesparing opleveren, wat niet onbelangrijk is, omdat docenten dat op dit moment als groot knelpunt ervaren. Door andere doelen te koppelen is deze vorm van literatuuronderwijs goed inpasbaar in reguliere lessen.
2. **Plezier beleven aan literatuur**
Door meer vanuit de inhoud te werken en literatuur te verbinden met de werkelijkheid beleven leerlingen meer plezier aan het lezen dan wanneer een literatuurtheoretische benadering centraal staat in het literatuuronderwijs.
3. **Transportatie**
Transportatie behelst het vermogen om je eigen identiteit even opzij te zetten om sterk op te kunnen gaan in het verhaal. Om dit mogelijk te maken is het gewenst om literatuur aan te bieden die aansluit bij het niveau van de leerlingen. Dan kunnen ze zich inleven in de personages en het bevordert bovendien het leesplezier. Zo kan het empathisch vermogen verder ontwikkeld worden, wat een belangrijke burgerschapscompetentie is.

4. Literatuur en maatschappelijk thema in context aanbieden
Voor een beter begrip van en het leren omgaan met verschillende ideeën, gedragingen en perspectieven is het belangrijk om een literair werk niet losstaand te beschouwen. De docent moet vorm, inhoud en context integreren in de lessen. Het gaat hierbij om de artistieke, maatschappelijke en historische context waarbinnen een werk tot stand is gekomen.
5. Dialoog en ervaring
Het koppelen van het gelezene aan eigen ervaringen en hierover een dialoog aangaan is effectief en motiveert. Een dialoog aangaan met de tekst levert diepgaander begrip op van de tekst en de personages.
6. De docent als bevrager en richtinggever
De rol van de docent is in dit type literatuuronderwijs minder die van kennisoverdrager, maar vooral die van bevrager en richtinggever. Hij of zij heeft niet de wijsheid in pacht, maar is iemand die aanreikt en doorvraagt, iemand die samen met de leerling op zoek gaat naar nieuwe kennis en inzichten.
7. Creatieve verwerkingsopdracht
Een afsluitende opdracht waarbij leerlingen op creatieve wijze vorm geven aan de eigen mening, het morele oordeel en reflectie is effectief en motiverend. Leerlingen leren op deze manier hun ideeën te expliciteren en tot de kern te komen.
8. Veiligheid en lef
Deze vorm van onderwijs vereist een veilige omgeving, zowel voor de leerling als de docent. Om te bevorderen dat leerlingen zich durven uitspreken, ook als het gaat om schurende kwesties, is een voorlevende rol en een non-directieve aanpak van de docent vereist en een open, nieuwsgierige en onderzoekende houding van zowel leerling als docent. De klas moet samen gespreksregels vaststellen. Van de docent wordt bovendien durf verwacht, durf om te experimenteren, te vallen en weer op te staan. Dergelijke lessen laten zich namelijk niet volledig voorspellen, reacties kunnen heftig zijn of juist uitblijven. Een docent moet bereid en in staat zijn hiermee om te gaan.
9. Competenties
Het is aan te bevelen om burgerschapsdoelen uit te drukken in competenties. Daarbij is de insteek de leerlingen uit te rusten met vaardigheden voor een houding die democratische waarden uitdrukt, zoals empathie tonen, het eigen oordeel uitstellen, omgaan met diversiteit en verantwoordelijkheid nemen. Een docent kan hiervoor middelen aanreiken,

maar het is aan de leerling hier in het eigen leven wel of niet iets mee te doen. Sociale opbrengsten kan de school niet controleren, maar wel kan een leraar beoordelen of een leerling bijvoorbeeld blij geeft van kritische reflectie.

10. Democratische kennisontwikkeling

Burgerschap gaat over participatie in de samenleving en de school fungeert als oefenplaats voor de democratie. Het is daarom gewenst en voor de hand liggend om thematiek en lesinhoud in samenspraak met leerlingen te bepalen en ook samen te evalueren.

11. Professionalisering docent

Voor de nieuw te ontwerpen lessen is ontwikkeltijd nodig. Materiaal is vooralsnog niet voorhanden en dus zal de docent dit zelf, bij voorkeur samen met de leerlingen, moeten maken. Uitwisseling van ideeën en ervaringen is van belang voor de professionalisering van de docent. Het invoeren van een professionele leergemeenschap op school is aan te bevelen. Daarnaast is niet iedere docent gewend om klassengesprekken, zeker niet over lastige onderwerpen, te voeren. Ook daarvoor kan scholing zinvol zijn.

12. Inbedding in de schoolcultuur

Burgerschap is niet voorbehouden aan één vak, maar dient ingebed te worden in de schoolcultuur. Hiervoor is het noodzakelijk om een breed gedragen visie en beleid te ontwikkelen, om vakoverstijgend te werken en om niet te volstaan met kortdurende projecten. Burgerschap dient een regelmatig terugkerend onderwerp te zijn in de gehele school.

Een veelbelovende toekomst voor de humaniora in het voortgezet onderwijs?

Uit de evaluaties blijkt enthousiasme over de nieuwe vorm van literatuur-onderwijs. Leerlingen voelen zich gehoord en ze hebben geleerd door en over literatuur. Ze vertelden meer diepgang te ervaren en waardeerden dit: 'Vragen die werden gesteld, waren waardevol, je moest er namelijk echt over nadenken.' Ook vonden ze dat de lessen hielpen bij bewustwording en het vormen van een eigen mening. Ze vonden het goed om het er in een groep over te hebben, omdat je dan soms op een andere manier ergens tegenaan gaat kijken, hoewel sommigen het onderwerp ook te persoonlijk vonden om in een groep te bespreken. Leerlingen lieten blijken dat de lessen ook hun waardering voor literatuur vergroten. Literatuur gaat ook over hen, leerden ze, het is niet iets verhevens of ver van hun bed. 'Literatuur is actueler dan ik dacht!', noteerde een leerling.

De methodologie van het actieonderzoek bleek waardevol en effectief. Het handelingsrepertoire en het zelfvertrouwen van de onderzoekers is vergroot. Ze waardeerden het sociale leerproces en dit wordt gecontinueerd in een professionele leergemeenschap. Hiernaast is er ook een schoolbrede projectgroep burgerschap in het leven geroepen die is begonnen met het ontwikkelen van een visie op burgerschapsonderwijs op onze school. Hiermee is een verandering van schoolcultuur ingezet.

Zoals gezegd is dit een kleinschalig onderzoek geweest, met ook daardoor uiteraard de nodige knelpunten en tekortkomingen. Zo is er maar éénmaal een cyclus doorlopen en is het onderzoek op alleen deze school uitgevoerd. Docenten noemen de benodigde ontwikkel- en lestijd als knelpunt. Daarnaast is het voeren van een dialoog of gesprek in combinatie met groepsgrootte en groepssamenstelling volgens docenten en leerlingen niet altijd eenvoudig. Van écht vakoverstijgend werken is nog onvoldoende blijk gegeven en de beoordeling, of meet- en merkbaarheid van ontwikkelde burgerschapscompetenties is onderbelicht gebleven. Verder onderzoek zal zich hier op moeten richten en op de doorontwikkeling van en het verder experimenteren met lessen literatuur en burgerschap.

Talen en geesteswetenschappen staan onder druk, maar de roep om burgerschapsvorming klinkt overal. Het is in dit onderzoek duidelijk geworden dat het één niet zonder het ander kan; onderwijsbeleid zou hierop afgestemd moeten worden. Hiertoe is een aantal aanbevelingen gedaan, waaronder het samenstellen van een heterogene werkgroep die een visie ontwikkelt voor de school en beleid maakt voor burgerschapsonderwijs. Daarnaast is ruimte voor ontwikkeling en nascholing van belang, evenals voldoende contacttijd. Ten slotte is het belangrijk om taal- en kunstonderwijs een significante plek in het curriculum te geven.

Dat het onderwerp literatuur en burgerschap aanspreekt en leeft, blijkt uit het feit dat er na het onderzoek verschillende uitnodigingen kwamen van lerarenopleidingen, docenten van andere scholen en vaktijdschriften om over dit onderzoek te spreken en schrijven. Hoewel het onderzoek kleinschalig was, is het daarom aannemelijk dat andere scholen ook met deze opzet uit de voeten kunnen.

Inmiddels zijn er verschillende lessen in verschillende klassen gegeven. De docent die aanvankelijk weigerde om het in haar lessen over homodiscriminatie te hebben, omdat dit te persoonlijk zou worden en die het toch deed en nu enthousiast is over deze vorm van literatuuronderwijs, blijft mij bij. Ook de leerling die in de groep vertelde over haar ervaringen met discriminatie en de jongen die nog niet uit de kast was gekomen, maar in een les over vrijheid zich veilig genoeg voelde om te vertellen dat vrijheid van seksuele

voorkeur voor hem belangrijk was. De vlogs en brieven van leerlingen uit 4 havo met persoonlijke boodschappen aan personages en auteurs, de vraag van een meisje 'gaan we weer literatuur doen? leuk!' en de opmerking 'ik wil dit boek eigenlijk wel helemaal lezen' na de les over verantwoordelijkheid met een aantal filosofische fragmenten uit *La Chute* van Camus – ze stemmen hoopvol en blij, ook al lossen we er niet alle maatschappelijke problemen mee op.

Ineke Renkema is docent Frans aan het Roelof van Echten College in Hogeveen. Ze deed de master Kunsteducatie aan de Hanzehogeschool/NHL Stenden in Groningen en is winnaar van de Max van der Kamp scriptieprijs 2019.
i.c.w.renkema-betten@rvec.nl

Literatuur

Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Uitgeverij SWP.

Biesta, G. J. J. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.

Biesta, G. J. J. (2012[2010]). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma.

Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.

Boog, B., & Wagemakers, A. (2014). 'Actieonderzoek: mogelijkheden en voorbeelden'. In C. van Dijkum & L. Tavecchio (red.), *Praktijkonderzoek in ontwikkeling. Nieuwe inzichten en voorbeelden* (pp. 15-28). Boom Lemma.

Curriculum.nu. (2019a). *Conceptvoorstellen leergebied Burgerschap*. <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap>

Curriculum.nu. (2019b). *Conceptvoorstellen leergebied Engels/Moderne vreemde talen*. <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/engels-moderne-vreemde-talen>

Curriculum.nu. (2019c). *Conceptvoorstellen leergebied Kunst & Cultuur*. <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/kunst-cultuur>

Curriculum.nu. (2019d). *Conceptvoorstellen leergebied Nederlands*. <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands>

Eidhof, B. B. F. (2016). *Influencing youth citizenship*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eisner, E. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?' *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12.

George, M. (2019, 26 februari). *Tech revolution 'could make arts more important than maths'*. www.tes.com/news/tech-revolution-could-make-arts-more-important-maths

Instituut voor Publieke Waarden. (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Stichting Lezen.

Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog*. Vossiuspers UvA.

Mortelmans, D. (2018). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. AmbolAnthos.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Boom Lemma.

Renkema, I. C. W. (2019). *Literatuur en burgerschap. Een actieonderzoek naar de mogelijkheden om literatuur-onderwijs en burgerschapsonderwijs aan elkaar te verbinden in het havo en vwo*. Scriptie master Kunsteducatie, Hanzehogeschool/NHL Stenden.

Schat, E., Graaff, R. de, & Knaap, E. van der. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 13-25.

Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 2-12.

Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'. De impact van literatuur-onderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 2-13.

Slob, A. (2018). *Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, inclusief memorie van toelichting*.

Stichting Lezen. (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Stichting Lezen.

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 replicatie-onderzoek 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"*
- 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*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek
naar kunst en cultuur op
school en in de vrije tijd.
Cultuur+Educatie verschijnt
drie keer per jaar.

Redactie

Arno Neele (hoofredacteur),
Gudrun Beckmann,
Marie-José Kommers en
Edwin van Meerkerk.

Redactieraad

Thomas De Baets, Evert
Bisschop Boele, Aminata Cairo,
Kim Dankoor, Hester Dibbits,
Koen van Eijck, Folkert
Haanstra, Emiel Heijnen en
Nancy Vansieleghem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50
per jaar (voor studenten/
promovendi € 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

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat
iedereen goede cultuureducatie
krijgt (op school én in de vrije
tijd) en dat iedereen kan mee-
doen aan culturele activiteiten.
Om dit te bereiken ondersteunt
LKCA professionals die zich
bezig houden met cultuur-
educatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

In dit nummer:

Een kleine kroniek van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen

Thomas De Baets en Thomas Geudens

**Vlaamse onderwijshervorming:
kansen voor scholen en culturele instellingen**

Eef Rombaut

**Kinderen en ouderen in gesprek over de oorlog
Een casestudie naar omgevingsonderwijs**

Mark Schep, Iris Tramper en Carla van Boxtel

**Mantle of the Expert 2.0:
als drama meer is dan de som der delen**

Bob Selderslaghs

Literatuur en burgerschap: een gouden combinatie

Ineke Renkema



Samen werken aan cultuur voor iedereen