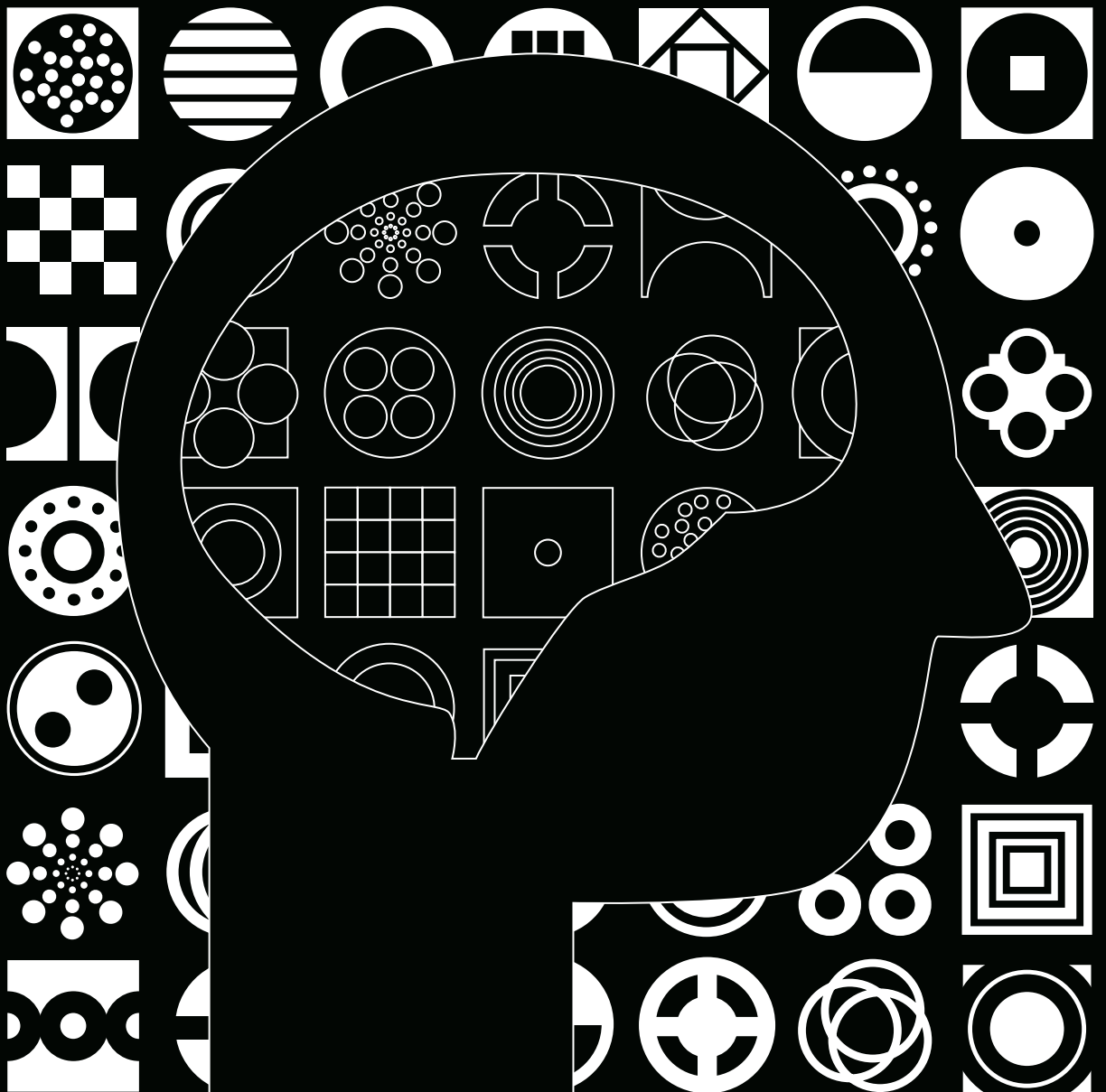


CULTUUR²

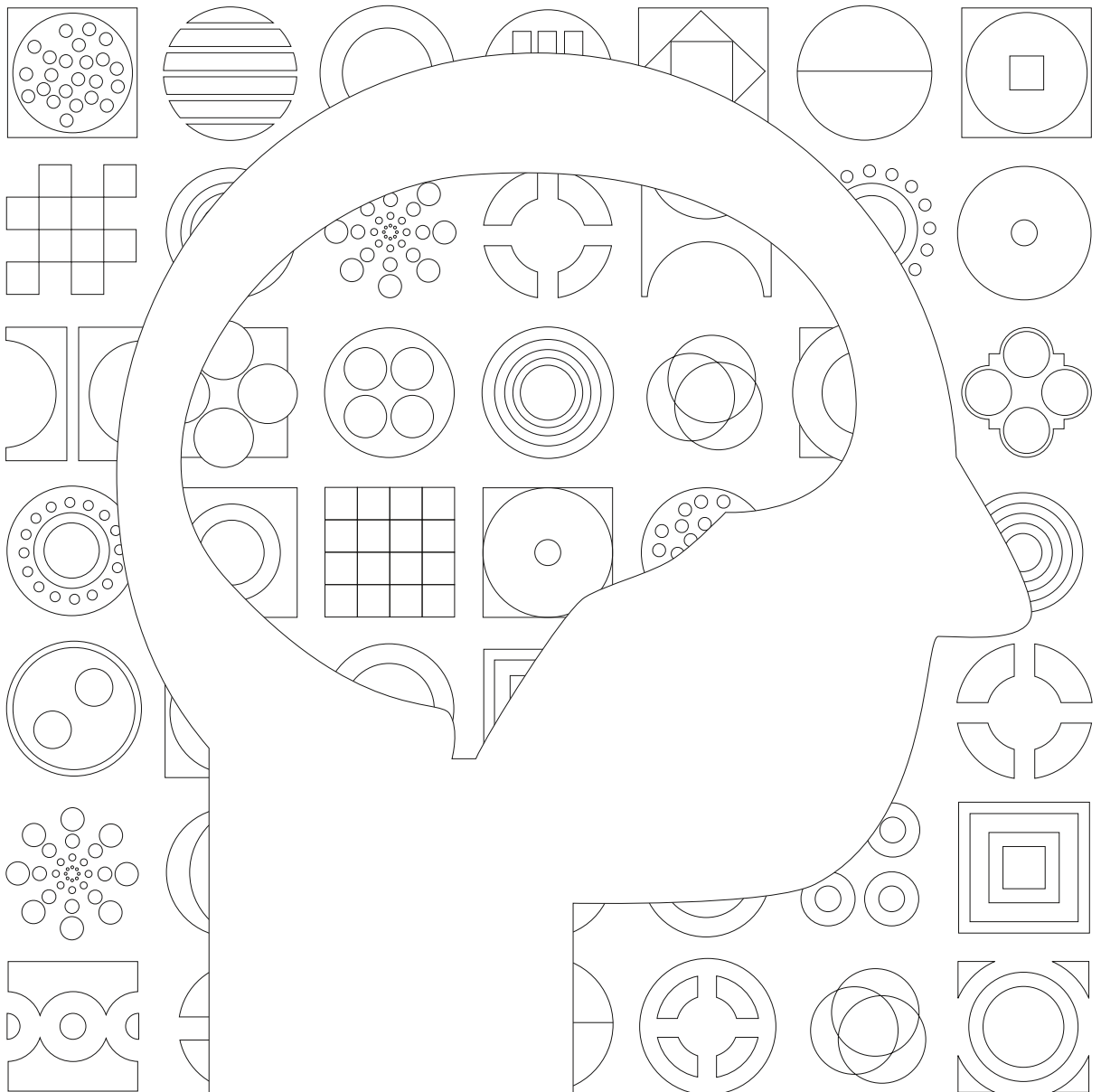
Cultuuronderwijs in het VO



CULTUUR²

Cultuuronderwijs in het VO

BAREND VAN HEUSDEN | ASTRID RASS | JEROEN TANS



Cultuur² Cultuuronderwijs in het VO

Dit boek bouwt voort op het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, dat tussen 2009 en 2014 werd uitgevoerd aan de Rijksuniversiteit Groningen, in samenwerking met SLO, nationaal expertise-centrum voor leerplanontwikkeling, twaalf scholen voor basis- en voortgezet onderwijs en twee culturele instellingen. Dit project werd mede mogelijk gemaakt door het VSBfonds, het ministerie van OCW, Fonds 21 (voorheen het SNS REAAL Fonds) en het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs is full text open access beschikbaar bij UGP: <https://ugp.rug.nl/cis>

ISBN folioboek 9789403422183

DOI: <https://doi.org/10.21827/5e1456f6c36c6>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. The full licence terms are available at creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode

AUTEURS Barend van Heusden, Astrid Rass, Jeroen Tans

GRAFISCH ONTWERP JUSTAR grafisch ontwerpers

DRUK Veldhuis Media

UITGEVER University of Groningen Press,
Broerstraat 4, 9712 CP Groningen

PRODUCTIEBEGELEIDING LINE UP boek en media bv

BEELD P. 012 Trudi van den Berg

P. 015 Trudi van den Berg, met dank aan Jorn Hofman

P. 016 Trudi van den Berg

P. 039 JUSTAR, met dank aan Bruno Munari

P. 089 Jeroen Tans

P. 115 Roderick Spijk

P. 116 Kees van Bohemen

P. 117 Kristel Steenberg, illustratie *Vliegschaamte*,
in opdracht voor *Het Parool* (2019)

P. 118 Sanne Meijer

P. 119 iStock, Araraadt

P. 121 iStock, Jim Kruger

DANKWOORD

Bij het schrijven en redigeren hebben wij veel gehad aan de werksessies met en kritische kanttekeningen van docenten.

Dank aan:

■ **onze medeauteurs:**

Trudi van den Berg – H.N. Werkman Stadslyceum in Groningen
Emiel Copini – ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, Keunstwurk,
Copini Film- en Cultuuronderwijs, ook meelezer
Joke Holwerda – Praedinius Gymnasium in Groningen




■ **onze betrokken meelezers:**

Gina Draaisma – Van der Capellen Scholengemeenschap in Zwolle
Gerda Bosveld – Van der Capellen Scholengemeenschap in Zwolle
Janneke Drulman – Deltion Sprintlyceum in Zwolle
Teresia Elsinga – Etty Hillesum Lyceum in Deventer
Judith Kroeze-Vloedveld – Pius X College in Almelo
Aranka Kuiper – Stad en Esch in Meppel
Michelle Schmitz – Nijmeegse Scholengemeenschap
Groenewoud in Nijmegen
Theo Witte – vakdidacticus Nederlands, Groningen
Heleen Wolterink, Marten Fransen, André Debets,
Christien ten Dam, Leo Kemper, Heleen Kok – Canisius in Almelo

■ **collega's en een leerling met wie we hebben gesproken:**

Elmar Noteboom – Dorenweerd College in Doorwerth
Lara Ramdhani – Amadeus Lyceum in Vleuten
Niels Frerichs – Amadeus Lyceum in Vleuten
Gijs Bos – Amadeus Lyceum in Vleuten
Tessa Bosch – Amadeus Lyceum in Vleuten
Peter Schel – Eligant Lyceum in Zutphen
Gerard van Oosten – Eligant Lyceum in Zutphen
Maaïke Wijdeven – Eligant Lyceum in Zutphen
Irene Meuldijk – Dr. Nassau College, locatie Penta in Assen
Geert Ridderbos – Dr. Nassau College, locatie Penta in Assen
Maïke Hoving – Dr. Nassau College, locatie Penta in Assen
Anne Sasbrink – onderzoeker cultuuronderwijs
Jos Bol – Kunst Centraal in Bunnik
Dies van Bohemen – klas 3 van het Hondsrug College in Emmen

Hun inbreng is bepalend geweest voor de uiteindelijke opbouw en stijl van dit boek.

-
-  intermezzo
 -  theorie
 -  praktijk

	Inleiding	008
Ⓜ	Waar willen lange slierten schuilen	010
☀	1. Cultuur en cultureel bewustzijn	020
Ⓜ	Dat werd Hamlet	032
☀	2. Cultuuronderwijs	038
☀	3. Pleidooi voor een vak cultuur(wetenschap)	048
⚙	4. Grip op cultuuronderwijs	056
☀	5. Cultureel bewuste leerlingen en docenten	076
Ⓜ	Dit ben ik, wie ben jij	082
⚙	6. Cultuuronderwijs in samenhang	096
☀	7. Slotakkoord – cultuuronderwijs dat nog komt	108
	 Bijlagen	
	Vragenlijst voor een <i>cultureel portret</i> van je klas	112
	Quiz	114

Cultuuronderwijs is onderwijs in *cultureel bewustzijn*. Dit bewustzijn is het menselijk vermogen om te reflecteren op cultuur: op wat mensen (mee)maken, denken en doen. Je kunt je bewust zijn van je eigen cultuur of van die van anderen, of van cultuur ‘in het algemeen’. Je kunt dat bewustzijn bovendien op allerlei manieren uitdrukken: in taal, met kunstwerken, of door je op een bepaalde manier te gedragen. Cultureel bewustzijn krijgt vorm in het nieuws en in de geschiedschrijving, in religie en politiek, in de kunsten en in de filosofie. Het bepaalt je zelfbeeld en identiteit en geeft richting aan je handelen. Een rijk en veelzijdig cultureel bewustzijn biedt daarom een stevige basis voor betrokken en kritisch burgerschap.

Cultureel bewustzijn kan ook de vorm aannemen van een *theorie* van cultuur. *Cultuur² Cultuuronderwijs in het VO* biedt een theorie die inzicht geeft in cultuur. Het gaat in dit boek over wat cultuur is, hoe het is ontstaan en zich heeft ontwikkeld, welke bouwstenen van cultuur je kunt onderscheiden en hoe die bouwstenen met elkaar samenhangen. De theorie is uitdagend: cultuur blijkt een complex en interessant verschijnsel te zijn, dat meer omvat dan, bijvoorbeeld, de manier waarop mensen zich kleden, of de gerechten die ze eten.

Dit boek is geschreven voor alle docenten in (cultuur) vakken van het voortgezet onderwijs: Nederlands, moderne vreemde talen, klassieke talen, geschiedenis en erfgoed, maatschappijleer en burgerschap, mediawijsheid, levensbeschouwing, de kunstvakken en filosofie. *Cultuur²* biedt een stevig onderliggend kader voor samenhangend cultuuronderwijs, omdat het laat zien dat (en hoe) deze vakken complementair zijn: ze vullen elkaar aan. Ze ondersteunen het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn, in al zijn verschijningsvormen. Allemaal dragen ze bij aan het begrip van cultuur en aan de vaardigheden die nodig zijn om dat begrip te bewerkstelligen en te onderhouden. Inzicht in deze samenhang maakt lessen interessant en zinvol. Zicht op

verbindingen zorgt voor tijd- en leerwinst. Voor leerlingen is het bovendien prettig als zij ervaren dat hun school kiest voor beklijvende, samenhangende kennisverwerving met onderwerpen die voor hen van belang zijn, betekenis hebben. We stellen een nieuw en centraal vak cultuur(wetenschap) voor, dat de genoemde vakken een gemeenschappelijke basis biedt van waaruit ze samen aan cultuuronderwijs werken.

Wat kun je als docent in het voortgezet onderwijs met een theorie van cultuur? Vanuit de overtuiging dat de praktijk van het cultuuronderwijs niet zonder een degelijk theoretisch kader kan, leggen we in de eerste hoofdstukken de theoretische basis uit. Je gaat wellicht anders over cultuur en cultureel bewustzijn denken, waardoor je houding ten aanzien van je onderwijs verandert en je cultuuronderwijs avontuurlijker wordt.

Aan de hand van een eerste praktijkschets maak je kennis met termen en begrippen. Gaandeweg het boek volgen meer voorbeelden, waarin steeds op het theoretische kader wordt teruggegrepen. De voorbeelden zijn met zorg gekozen om de kracht van het werken vanuit deze theorie te illustreren. Ze zijn zeker niet bedoeld om een-op-een over te nemen. Een uitgangspunt van dit boek is dat goed cultuuronderwijs aansluit bij de cultuur en de ontwikkeling van de leerlingen – en die verschilt per school en per klas.

Hoe sluit je aan bij het cultureel bewustzijn van jongeren wanneer je met collega's werkt aan betekenisvol, vakoverstijgend cultuuronderwijs? Met een wetenschappelijk kader bieden we een kijk op je onderwijspraktijk. We reiken de handvatten aan die je nodig hebt om een duidelijk idee te ontwikkelen en passend cultuuronderwijs te maken. We laten zien hoe je methodes en materiaal geschikt kunt maken voor breed, door de hele school gedragen cultuuronderwijs. Het gaat ons er vooral om dat je een houding ontwikkelt die je in staat stelt met een andere blik naar je onderwijs te kijken, waarbij je systematisch nadenkt voordat je keu-

zes maakt en aan het werk gaat. Werken met een theorie vraagt ook om die houding: een hardnekkig misverstand is namelijk dat (je) cultuuronderwijs een toepassing zou kunnen – of zelfs moeten – zijn van de theorie. Dat is niet zo. Een theorie is nu eenmaal geen receptenboek. Ze schrijft inhoud noch didactiek voor, maar laat zien hoe cultuur in elkaar zit en waarom dat zo is. De theorie 'toepassen' betekent dus: de theoretische kennis die je in dit boek opdoet gebruiken om (je) cultuuronderwijs regelmatig te analyseren en het op basis daarvan opnieuw vorm te geven of aan te passen.

Barend van Heusden, Astrid Rass en Jeroen Tans
Groningen, najaar 2019

WAAR WILLEN LANGE SLIERTEN SCHUILEN

Trudi van den Berg is docent kunstvakken, onderzoeken & ontwerpen op het H.N. Werkman Stadslyceum in Groningen. Ze neemt ons mee in een havo 3-project van acht weken, waarin ze de theoretische kennis gebruikt die je in dit boek opdoet. Je maakt in haar praktijkverhaal kennis met termen en begrippen. Trudi is gedurende twee jaar betrokken geweest bij het onderzoek 'Cultuur in de Spiegel – naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs'.

IN MIJN NOPJES

Leerlingen geven aan dat ze graag aan 'echte opdrachten' willen werken, dus ben ik in mijn schik als van de provincie Groningen de vraag komt – aan onze leerlingen – om een vandalismebestendige en onderhoudsarme schuilplaats te ontwerpen ter verbetering van het fietspad van Winsum naar Groningen. Iedere dag fietsen hele hordes scholieren over dit pad naar scholen in de stad. Ook in mijn havo 3-klas zitten fietsers van buiten en ze hebben op school fietsende vrienden en vriendinnen. Het beste ontwerp zal worden uitgevoerd.

WAARNEMEN, VERBEELDEN, CONCEPTUALISEREN EN ANALYSEREN

Door cultuuronderwijs besteed ik nu systematisch aandacht aan basisvaardigheden als waarnemen, verbeelden en conceptualiseren, en aan het cultureel bewustzijn van onze leerlingen. We willen dat ze worden geprikkeld door zich eerst breder te oriënteren, goed waar te nemen en niet te blijven hangen bij hun eerste ingevingen.

Na brainstormen met collega's uit verschillende vakken stel ik een werkboekje samen over het thema 'schuilen'. De leerlingen gebruiken dit in groepjes als leidraad bij hun vooronderzoek. In voorgaande jaren ging het voorbereidende werk nog alleen om analyse, berekenen en proeven doen. Ik kies ervoor om de culturele basisvaardigheden met de leerlingen te bespreken en beeldende vorming, techniek en filosofie te verbinden.

Techniek wordt nog vaak los gezien van cultuur, terwijl de verbinding vanuit het cultureel bewustzijn vanzelfsprekend is. Dankzij cultuur kunnen we ons dingen anders voorstellen dan ze zijn, en voorwerpen bedenken en ontwerpen. Techniek speelt een hoofdrol in onze cultuur, technische ontwerpen kunnen heel betekenisvol zijn en technologische ontwikkelingen zijn een collectief proces van (soms tegengestelde) belangen.

Dit is een prachtige basis om vakoverstijgend mee aan de slag te gaan. Bij de inleidende les komt iemand van de provincie in de klas om uit te leggen wat zij van de leerlingen verwacht. Het gesprek gaat over de plannen met het fietspad en mogelijkheden voor een schuilplek.

Aansluitend stellen de leerlingen zo veel mogelijk zelf groepjes van drie of vier samen. Kiezen ze een klasgenoot omdat die handig is met SketchUp en een ander vanwege haar timmerkunsten? Dat leren ze al doende. Ik let erop dat leerlingen die moeilijker kunnen samenwerken niet in hetzelfde groepje komen. Het lost zich ook nu wel weer op. Ieder groepje maakt een globale planning voor de komende acht weken. De uren voor de tussen- en de eindpresentatie zijn vaste ankerpunten.

WAT WIL JE ALLEMAAL ONDERZOEKEN?

De leerlingen beginnen met het verkennen van de rijkdom van het begrip schuilen. Wat is de betekenis van schuilen voor de mens (voor henzelf)? Ik vraag naar hun ervaringen. We willen dat ze meer leren ontwerpen vanuit eigen associaties en ideeën. Zo vertelt er een over wegkruipen achter de bank bij een eng tv-programma.

Een ander schuilt in zijn capuchon. Om perspectieven te verbreden maakt elk groepje vrij associërend een mind-map. Ik vind doorgaan op associaties belangrijk en ga even bij meerdere groepjes zitten. Ze praten met elkaar over allerlei vormen van schuilen. Herinneringen worden afgestoofd, ze leggen verbanden tussen nieuwe informatie en iets dat ze al weten. Hun bewustzijn rond 'schuilen' wordt groter.

- Kies met je groepje bij het onderwerp 'schuilen' verschillende favoriete invalshoeken en werk die verder uit. Je besluit met een analyse en een verbeelding van elke invalshoek. Wat ga je hiervan gebruiken bij jullie ontwerp voor de schuilhut? Geef het waarom van deze keuzes.

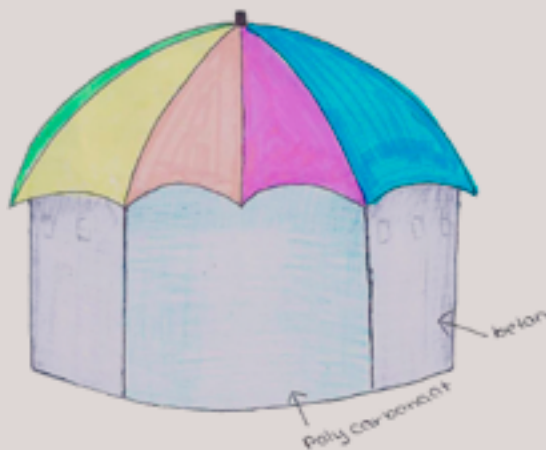
Ik overleg over mogelijkheden om tot goed onderzoek te komen. We zijn op zoek naar iets dat realistisch en origineel is; iedereen kan zijn ideeën naar voren brengen.

In het werkboekje staan verschillende te onderzoeken begrippen. Sommige zijn gekoppeld aan vragen van de opdrachtgever, anderen zijn ingebracht door collega's, gekoppeld aan opdrachten uit hun eigen vak. We willen dat leerlingen vanuit verschillende invalshoeken (vakken) naar de vraag kijken en oplossingen bedenken die verder gaan dan alleen vandalismebestendig en onderhoudsvrij schuilen.

Het uitwerken van het begrip 'weer' is een logische stap als je een schuilplek langs een fietspad wilt ontwerpen. Hoe blijf je lekker warm, beschut en droog? Tijdens het schuilen willen ze wel even wat eten en voeding voor de apparaten. Na het bespreken van mogelijke weersomstandigheden bedenken ze (verbeelding) een schuilhut die geïnspireerd is op het weer. Leerlingen in de derde klas willen meestal niet te veel opvallen – wan-

neer ze bij deze eerste schetsen clichébeelden gebruiken, praat ik met ze. Ze zitten in de ontwikkelingsfase van zwart-witdenken, van grote behoefte aan duidelijkheid en je bij voorkeur net zo gedragen als je peergroep. Daar moet ik dus wat mee.

In het vooronderzoek gaat het mij tevens om het gevoel van 'oh, kan dat?' of 'mag dat ook?'. Het hoeft technisch nog niet te kloppen, er zijn nu nog weinig beperkingen.



Onze eisen voor een schuilplek zijn:

- veilig en prettig met groene energie;
- een rustige plek, schoon en met zitplaatsen voor minstens twintig personen;
- niet te donker en overzichtelijk, en we moeten naar buiten kunnen kijken – met grote ramen van polycarbonaat omdat dit sterk is;
- een plek voor dieren, zoals vogelhuisjes;
- betekenisvol: wat zegt het over de gebruikers en de omgeving?

GEDRAG VAN MENSEN EN HUN ONTWERP

Bij iedere invalshoek spelen vanuit cultuuronderwijs vragen mee over het menselijk denken en handelen. Welke vragen roepen associaties op met ervaringen en emoties uit een recent verleden? Bij vandalisme is een eerste reactie dat het dan maar van beton moet zijn of sterk rubber. Maar is dat prettig? Wil je er nog wel in schuilen? En wil je wel dat er camera's worden opgehangen?

Ze ontdekken dat er soorten vandalisme bestaan. Zo heb je politiek en religieus getint vandalisme, prestigevandalisme (ik kende die term niet), graffiti-vandalisme en voetbalvandalisme. Ik stel vragen om ze een bredere kijk te laten krijgen op het functioneren van mensen, en vooral op hun eigen functioneren. De formulering is belangrijk. Ik wil aanzetten tot nadenken, tot anders waarnemen en onderzoeken.

- Hoe zou de maatschappij eruit zien zonder vandalisme? Denk bij deze invalshoek aan de geschiedenis van vandalisme. Wat neem je weer mee voor de eerste versie van je ontwerp?

Een groepje gaat onderzoeken of en hoe vandalisme een rol speelt voor ontwerpers van gebouwen en meubilair in de openbare ruimte. De verschillende stappen in het werkboekje bieden deze leerlingen een structuur om het vooronderzoek gevarieerd aan te pakken en ze het gevoel te geven dat het wel gaat lukken.

WIE BETER WAARNEEMT ...

Ze zoeken uit wat er (in hun omgeving) al uitgevonden en ontworpen is. Ze gaan de school uit. Een groepje fietst samen de hele route (ze ervaren, luisteren, voelen en ruiken).

'Ik wist wel dat Lucia iedere dag een eind moet fietsen, maar dat het zo ver is ... Wat een pokke-eind! En vandaag waait het nog niet eens.'

Gesprekken met schoolgenoten die iedere dag van Winsum naar Groningen fietsen, leveren op dat er misschien wel meer behoefte is aan schuilplekken bij de verzamelplaatsen van de verschillende dorpen, dan aan een schuilhut ergens onderweg in het open Groninger land. Ze willen in groepen kunnen vertrekken om gewoon in lange slierten in elkaars beschutting te fietsen.

Een ander groepje gaat met een architect praten over duurzaam bouwen, over de technologische cultuur van vandaag.

Leerlingen komen geïnspireerd terug. Ze gaan anders naar hun ontwerp kijken, beter waarnemen. Het is herhaaldelijk kijken, een stapje terugdoen (betekenis geven, overleggen, interpreteren, interactie met de omgeving overdenken, dromen en mijmeren), verbeelden (ontwerpen, construeren, bouwen) en mogelijkheden onderzoeken (uitproberen, testen en weer evalueren). Ze springen heen en weer tussen de vier culturele basisvaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren). Een gedegen en betrokken vooronderzoek, met een samenvatting van hun bevindingen, stuurt het ontstaan van een ontwerp. Leerlingen ervaren dat de tussenstappen lonen. Ze krijgen zicht op mooie en verrassende dingen en de variatie in het werk van de groepjes is groot.

IK VERDEEL MIJN BEGELEIDING DOELMATIG

Ik help groepjes bij het filteren en kiezen. Eén groepje fantaseert over een zakcentje met een eigen bushok-

jeswasservice. Wanneer ze dit in hun uitwerking laten liggen, kom ik erop terug. Waarom hebben ze dat niet verder uitgezocht? Misschien kunnen ze meerdere ontdekkingen en uitvindingen combineren? Ik geef ze op allerlei manieren tips en geef ze namen. Als ik een passend filmpje heb, vraag ik een groepje om even te komen kijken. Wanneer ze weer aan het werk gaan, zie ik aan hun reactie en houding vaak dat het wat gaat worden. Dan heb ik de gelegenheid om leerlingen tijdens hun werk te observeren. Ik kijk hoe ze bezig zijn, naar de werkverdeling en hoe ze samenwerken, of ze geconcentreerd werken.

Kenmerkend voor mijn werken vanuit de theorie is:

- starten en werken vanuit hun belevingswereld en reflectievermogen;
 - werken met een specifieke combinatie van vaardigheden en media;
 - er bij de ondersteuning op letten dat techniek wordt opgevat als reflectie op cultuur, dat het ontwerp betekenis krijgt in de context van cultuur.
-

Alle leerlingen hebben op *Itslearning* aan het eind van iedere week in hun logboek een reflectie geschreven aan de hand van het rijtje aandachtspunten dat we ze telkens geven.

- Schrijf **wat jij** gedaan hebt, precies omschreven acties. (Heb je gedaan wat je plan was?)
- Schrijf wat goed ging en wat minder, wat zou je de volgende keer anders doen?
- Wat heb je ontdekt?

- Met wie heb je samengewerkt en was iedereen goed bezig?

Ik wil niet lezen dat ze hard hebben gewerkt. Ik wil weten wat ze hebben gedaan, hoe het in het groepje gaat, wat goed en minder gaat, wat ze moeilijk vinden en waarom. Af en toe geven ze aan dat een groepsgenoot weinig doet of zich niet aan afspraken houdt. Ze schrijven in reflecties verbeterpunten voor zichzelf.

week 46 | Prima begin Nena. Fijn dat het goed loopt.



Probeer in deze fase zo veel mogelijk ideeën op te doen. Die kun je dan later combineren. Dinsdag komt de opdrachtgever, dan kunnen jullie advies vragen over jullie ideeën.

Ik lees altijd alle logboeken en haal er veel uit voor mijn begeleiding. Ze werken door elkaar en er zijn drie klassen tegelijk aan het werk, dus zie je het niet altijd allemaal even goed. De logboeken zijn handig voor mijn overzicht: ik vul mijn beeld over het werk in de groepjes aan en verdeel mijn aandacht gericht. Wanneer een lesuur begint, weet ik welke groepjes ik in ieder geval wil spreken en waarover.

Omdat doeltreffend samenwerken het allermoeilijkst is, heb ik het daar geregeld met een groepje of leerling over. Soms is een hindernis maar klein en heeft een eenvoudige suggestie, een compliment of een opmerking direct gevolgen voor het verloop van het werk.

IK WIJS OP SPANNENDE, VERRASSENDE
EN MOOIE DETAILS, OP
VEELBELOVENDE MOGELIJKHEDEN

Aan de ene kant laten leerlingen ideeën vaak weer liggen, omdat ze niet uit de toon willen vallen. Aan de andere kant willen ze wel dat hun ontwerp gerealiseerd gaat worden en vragen om ondersteuning. Wanneer ze iets moois bedenken, help ik ze er dieper op in te gaan. Goed beschouwd doe ik ongeveer wat ouders doen met hun kinderen. Ik kijk en luister goed naar ze, beantwoord vragen, stel zelf vragen. Ik ga mee in hun enthousiasme door hen te helpen waarnemen en door de originaliteit te versterken in wat ze aan het maken zijn. Ik straal uit dat ze het kunnen. Ik geef ze ruimte, vertrouwen en houvast.



TUSSENPRESENTATIE

Elk ontwerpidee wordt aan de groep gepresenteerd. Er is weer iemand van de provincie aanwezig (de opdrachtgever), dat maakt het serieus. Ik heb de groepjes ruim van tevoren de punten gegeven waarop het vooronderzoek besproken gaat worden.

Invalshoeken van het onderzoek en keuzes worden toegelicht. De groepjes vertellen hoe zij werken. Geregeld klinkt er spontaan applaus of er valt een korte stilte van verwondering. De opdrachtgever geeft feedback, ze is blij verrast dat er zoveel verschillende mogelijkheden zijn bedacht om te schuilen, daar was de provincie niet op gekomen. Leerlingen ervaren dat het helemaal niet gek is om buiten de kaders van de opdrachtgever te denken. Ook klasgenoten stellen vragen en brengen elkaar op ideeën.

Ik wil dat ze onbekommerd met elkaar overleggen. Zich vergissen en aan dingen twijfelen hoort bij het ontwerpen. Ik wil dat ze nauwkeurig durven te kijken naar eigen werk en dat van groepsgenoten. Ik heb graag dat ze kritisch zijn naar elkaar, waarbij de toon de muziek maakt. Iedereen luistert en respecteert verschillen van mening. Uitlachen is uit den boze. Ze leren met en van elkaar. Samen aandacht besteden aan hun waarnemingen en verbeeldingen werkt blikverruimend. Hun vermogen om waar te nemen en te verbeelden groeit en zo ook hun mogelijkheden. Ze krijgen een breder palet ter beschikking dat bovendien regelmatig van kleur verandert. Ze zien aan presentaties van klasgenoten wat er nog meer mogelijk is. Succes stimuleert.

OP NAAR EEN GOEDVERZORGD EINDONTWERP

week 2



We hebben dinsdag ons vooronderzoek gepresenteerd. Volgens mij ging het goed en hebben we goed laten zien wat we de afgelopen tijd hebben gedaan. Lucia heeft de analyse afgemaakt. Ons boekje is dus af, maar we hebben nog geen precies idee. Ik ben begonnen met ons programma van

eisen, daarmee kunnen we een goed ontwerp maken. Verder gaat de samenwerking goed. We overleggen goed wie wat gaat doen en wanneer het af moet zijn. Ik vind het een fijn groepje om in mee te werken!

De groepjes gaan aan de hand van de tussenpresentatie verder met het definitieve ontwerp. Ze zijn *in the mood*, verzamelen geschikt materiaal en proberen met een raming een beeld te krijgen van wat het gaat kosten. Ze gaan met vragen naar collega's van verschillende vaksecties; sommige groepjes zoeken eveneens hulp buiten school.

Het is de bedoeling dat ze aan de opdrachtgever duidelijk maken wat hun idee is; ook moet het verhaal technisch kloppen. Het gaat dus om de combinatie van verhaal en product. Een goede eindpresentatie doet veel. Naast een maquette maken ze bijvoorbeeld filmpjes van het fietspad, van de locatie, een PowerPoint, een poster of een lied. Alle groepjes stellen ook een eindpresentatiemapje samen voor de opdrachtgever om alles nog eens terug te kunnen lezen.

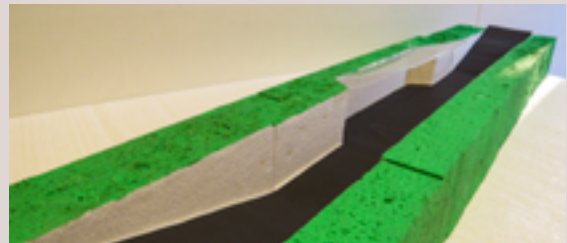
LEERLINGEN KUNNEN VAAK MEER DAN WE DENKEN

Het gaat er vooral om dat leerlingen het meeste werk zelf doen, dat ze proefondervindelijk materialen verkennen. Wanneer ik zie dat ze een techniek niet beheersen, help ik op het technische vlak, las een 'training' in. Als ze een naaimachine nodig hebben, geef ik een workshop 'werken met de naaimachine'. Wanneer ze met pvc werken, leer ik ze hoe je dat kan buigen met een buigveer. Een ander groepje wil hun maquette uitsnijden met de lasersnijder, dat vraagt weer om een andere training.

Dit zijn nuttige intermezzo's binnen de acht weken dat we met hetzelfde onderwerp bezig zijn.

Je ziet soms wel aankomen dat iets gaat mislukken. Daar leren ze van en bij andere leerlingen probeer ik dat te voorkomen. Bij hen neem ik in overleg een hindernis weg zodat ze door kunnen. Ik pak materiaal erbij, laat zien: 'Zo kan het wel.'

Ik let erop of er binnen een groepje voldoende gecommuniceerd wordt. Er zijn leerlingen die het liefst de hele dag aan de maquette willen werken en de klasgenoot die het verslag maakt moet wel weten waar ze mee bezig zijn. Ze hebben elkaar nodig.



Tot slot presenteert ieder groepje trots zijn ontwerp aan de opdrachtgever. Die beoordeelt elke schuilhut (het product) op de technische mogelijkheden gekoppeld aan ethische, esthetische en kunstzinnige kanten. Zij heeft aandacht voor de betekenisgeving van schuilen en is blij met deze aanvulling. Haar bewustzijn rond het thema 'schuilen' is ook verruimd. Na afloop bespreek ik het werkproces van de afgelopen acht weken met de verschillende groepjes.

The image shows a table structure with 20 horizontal rows. A vertical red line is positioned on the left side, approximately one-fifth of the way across the page. The rest of the page is blank.

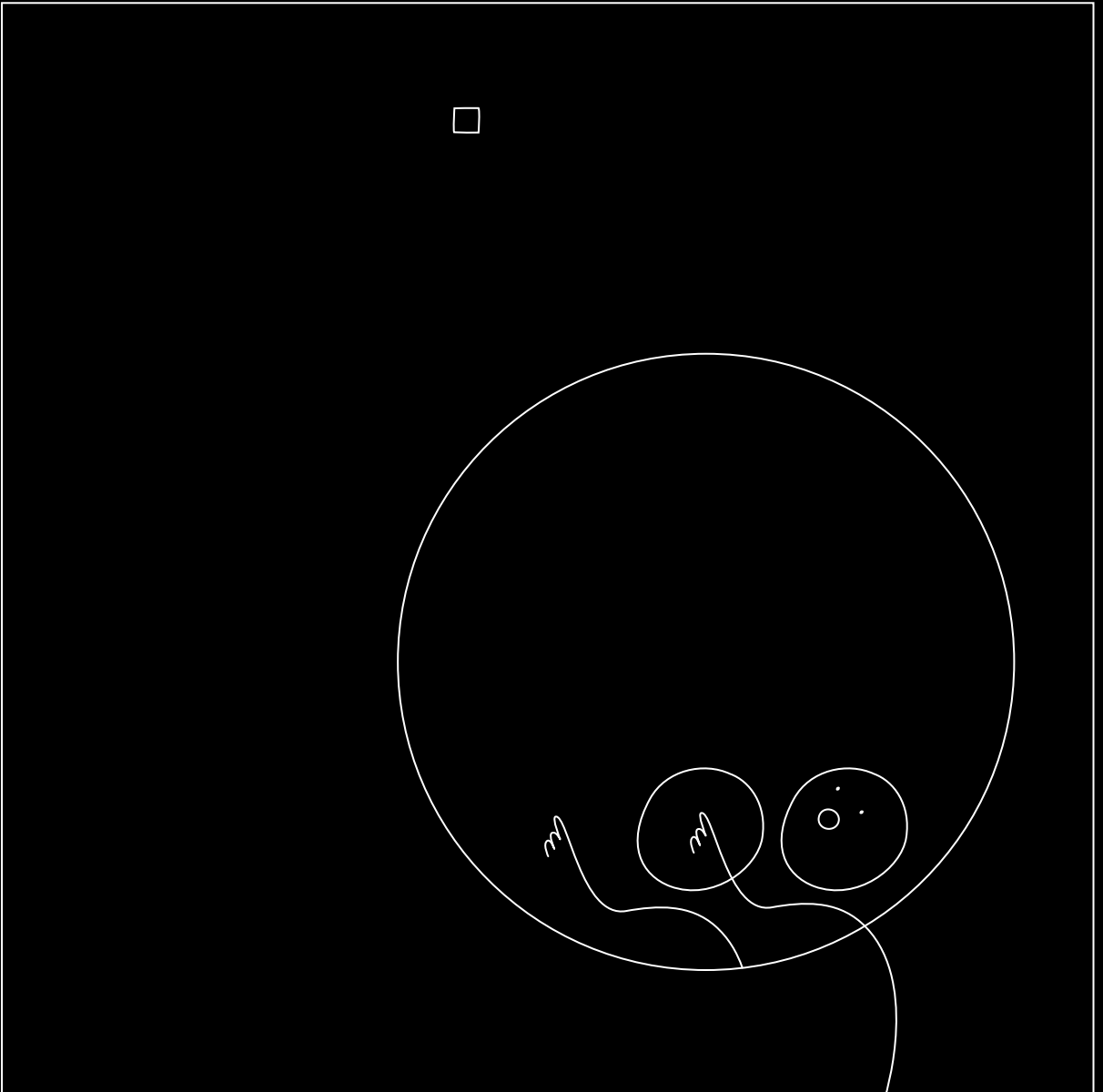
The image shows a table structure with 20 horizontal rows. A vertical red line is positioned on the left side, approximately one-fifth of the way across the page, extending from the top of the first row to the bottom of the last row. The rest of the page is blank.

Cultuur en cultureel bewustzijn

Dit hoofdstuk gaat over cultuur. Als je dit uit hebt, weet je dat cultuur geen ding is, maar een proces. Je weet dat dit proces ook over zichzelf kan gaan (cultureel bewustzijn) en wat de bouwstenen van cultuur zijn.

~ CULTUUR ~

*begint, altijd en overal, met een ervaring van
verschil tussen geheugen en werkelijkheid*



Je lijstje van cultuur

Een lijstje maken geeft je de gelegenheid om zonder tussenkomst van derden in korte tijd na te gaan wat in je opkomt naar aanleiding van een precieze vraag. In dit geval:

Waar denk je aan als je het woord 'cultuur' hoort?

Je laat je gedachten de vrije loop en schrijft direct en onder elkaar alle woorden op die je te binnen schieten: alles is goed, als je maar blijft schrijven.

Een lijstje maken betekent: even met rust gelaten worden om je te concentreren, je ordent je gedachten en herinneringen. Daarna kun je rustig kiezen waarover je verder wilt praten, nadenken, schrijven of werken. Dit komt de kwaliteit en zeggingskracht ten goede.

A series of 15 horizontal lines provided for writing answers to the prompt 'Waar denk je aan als je het woord 'cultuur' hoort?'. The lines are evenly spaced and extend across the width of the right-hand page.

Als je het woord ‘cultuur’ hoort, denk je waarschijnlijk aan kunst, of misschien aan media, filosofie, erfgoed en geschiedenis, of aan zaken als taal, godsdienst, tradities: de manier waarop mensen zich kleden, wat ze eten, hoe ze zich gedragen. Dit zijn vrij gangbare betekenissen van het begrip cultuur: cultuur als reflectie, of cultuur als ‘manier van leven’. De eerste betekenis vinden we terug in de naam van het leergebied ‘Kunst en cultuur’, de tweede in die van de ‘Talen en culturen’ zoals Nederlands, Frans, Duits, Grieks en Latijn.

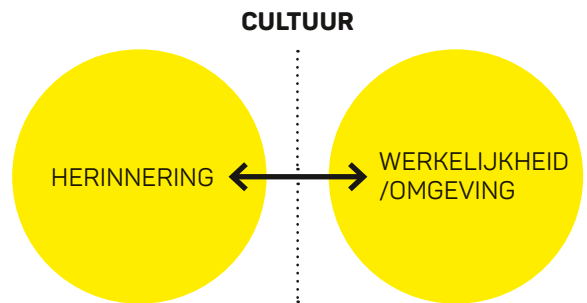
Toch is cultuur veel meer dan reflectie en gewoontes. Door cultuur ervaren we bijvoorbeeld de voortgang van de *tijd*, en hebben we een verleden, heden en toekomst (we komen hier nog op terug). Dankzij cultuur zijn we – tot op zekere hoogte – *vrij* om de wereld naar onze hand te zetten, er een vorm aan te geven. We kunnen ons de wereld anders voorstellen dan hij is. We bedenken en ontwerpen *gebruiksvoorwerpen* (technologie), *taal* en verhalen, samenlevingsvormen en *politieke systemen*, en we vergaren *kennis*. Cultuur brengt ook *onzekerheid* met zich mee, bijvoorbeeld over de grenzen van de wereld in tijd en ruimte, of over de betekenis, de zin van het leven. Dankzij cultuur beschikken we bovendien over *zelfbewustzijn*: we weten dat we er zijn, we kunnen – ieder voor zich, maar ook samen – op onszelf reflecteren. Cultuur is dus een eigenschap van onze menselijke natuur die in hoge mate bepalend is voor wat en wie we zijn.

Maar wat is cultuur dan precies? Hoe zit cultuur in elkaar? Waar bestaat het uit?

Ervaring van verschil

Cultuur begint, altijd en overal, met *een ervaring van verschil*. Dit verschil is niet het verschil tussen twee afzonderlijke dingen, zoals tussen een appel en een peer, of tussen twee peren. Het verschil dat ten grondslag ligt aan cultuur is het verschil tussen *geheugen* en *werkelijkheid*,

dat wil zeggen: tussen de peer als herinnering en de peer die voor je op tafel ligt. Wij kennen de wereld om ons heen en onszelf voor zover we deze *herkennen* – op basis van wat we al weten. Ons geheugen helpt ons om onze indrukken te filteren, eruit te halen wat op een bepaald moment voor ons relevant is. Als je in de auto door een vreemde stad rijdt zie je vooral heel veel niet – juist omdat je zo gericht bent op informatie die wel van belang is, en dit staat meestal op de borden of het schermje voor je neus. De meeste mensen zien kindervagens in het straatbeeld pas als ze zelf een baby hebben.



Wat we weten is vastgelegd in ons geheugen, in de vorm van patronen van hersenactiviteit. Maar de werkelijkheid die we vervolgens waarnemen is altijd (een beetje, of duidelijk) anders dan wat we al wisten – we leven nu eenmaal niet in ons geheugen, maar mét een geheugen in wat we, juist daarom, als ‘werkelijkheid’ ervaren. We leven niet in ons geheugen, maar we hebben dat geheugen wel nodig om de wereld te (her)kennen. De ‘werkelijkheid’ is nu juist dat wat zich onttrekt aan ons geheugen. Veel meer kunnen we er eigenlijk ook niet over zeggen.

Wat maakt nu die ervaring van verschil voor cultuur zo belangrijk? En hoe komt deze tot stand? Om met dat

laatste te beginnen: mensen zijn in staat om hun geheugen als het ware los te koppelen van de waarneming van het hier-en-nu. Terwijl we wandelen in het bos, of uit het raam van de trein staren, kunnen we terugdenken aan de afgelopen kerstvakantie, of nadenken over ons werk of de familie, of nog eens overdenken wat iemand onlangs tegen ons heeft gezegd. We kunnen, terwijl we tegelijkertijd de omgeving in ons opnemen, dagdromen of fantaseren. Al staan we daar niet vaak bij stil, we zijn ons bijna altijd wel bewust van het feit dat de werkelijkheid waarin we ons bevinden en ons geheugen niet met elkaar samenvallen. Toch kan het gebeuren dat we zo opgaan in wat we doen dat we dit verschil tussen geheugen en hier-en-nu tijdelijk niet meer ervaren – als we geconcentreerd met iets bezig zijn, bijvoorbeeld, zoals wanneer we een muziekinstrument bespelen. Achteraf kun je de ervaring hebben dat het leek alsof de tijd stilstond – je bent een paar uur intensief bezig geweest zonder dat je er erg in had.

Intentioneel

Wat de ervaring van verschil zo wezenlijk maakt, is dat alle belangrijke eigenschappen van cultuur eruit voortkomen. De eerste en misschien wel belangrijkste eigenschap van cultuur die direct samenhangt met de ervaring van een verschil tussen geheugen en hier-en-nu, is dat cultuur daardoor intentioneel is. Wat bedoelen we daarmee? Wanneer geheugen en werkelijkheid niet meer samenvallen, en je een verschil ervaart tussen je geheugen en het hier-en-nu van de werkelijkheid, ervaar je de herinnering dus als 'iets anders' – je geheugen is niet de werkelijkheid, het bevindt zich in je hoofd. Het is iets dat je gebruikt om de werkelijkheid te (her)kennen, om over de werkelijkheid te denken, te praten, te dromen ... Jouw geheugen vertelt je dat je een peer eet, maar die sappige peer die je proeft is geen herinnering. Die is echt.

Je kunt dit ook anders formuleren: cultuur is het vermogen van mensen om over de werkelijkheid te denken. Ons geheugen voorziet ons van een bibliotheek – de geheugenbibliotheek – die gevuld is met tekens (beelden, scenario's, begrippen, verhalen, modellen), waarmee we de werkelijkheid (her)kennen, er een vorm en een betekenis aan geven. Die tekens kunnen concreet zijn (een beeld, of een verhaal), of abstract (een begrip of een model). Tekens zijn niet de werkelijkheid, ze gaan erover. Zonder de tekens die samen de geheugenbibliotheek vormen, zouden we de werkelijkheid niet kunnen (her)kennen.

Ons geheugen is een netwerk van mogelijke verbindingen: die verbindingen vormen de voorstellingen die we gebruiken om een altijd veranderende werkelijkheid te (her)kennen. Dit netwerk zit in ons hoofd en lichaam. We hebben systemen ontwikkeld om ons geheugen ook buiten ons lichaam uit te breiden, zoals in de verhalen die we elkaar vertellen, in boeken (bibliotheeken), documenten en digitale bestanden. De voorstellingen in ons geheugen, dat zowel persoonlijk is als collectief, stellen ons in staat de werkelijkheid vorm en betekenis te geven. Dit bedoelen we wanneer we zeggen dat cultuur intentioneel is: dankzij cultuur kunnen we over de werkelijkheid denken. Zonder cultuur zouden we – net als andere dieren – de werkelijkheid wel kunnen denken, maar er niet over kunnen denken. Geen intentionaliteit zonder de ervaring van verschil tussen geheugen en waargenomen werkelijkheid.

Tijdsbesef

Een tweede eigenschap van cultuur is ons tijdsbesef. Zoals hiervoor al werd opgemerkt, ligt de ervaring van verschil tussen geheugen en waargenomen hier-en-nu ook ten grondslag aan ons tijdsbesef. Pas wanneer je dit verschil ervaart, realiseer je je dat er sprake is van tijdsverloop, waarin de ervaring van de werkelijkheid altijd het nu is en dat je geheugen gevuld is met wat er eerder

was. Dankzij het vermogen om met dat geheugen te werken kun je je een toekomst voorstellen.

Gek genoeg maakt de toekomst dus altijd deel uit van ons geheugen; het is de uitkomst van wat we ons vanuit dat geheugen kunnen voorstellen. Vandaar dat toekomstscenario's en -visioenen altijd erg lijken op het heden en het verleden van degene die ze bedenkt. Het is voor mensen eenvoudigweg onmogelijk om erg ver voorbij het eigen geheugen te reiken: ons geheugen levert het materiaal waarmee de toekomst 'bedacht' wordt.

Dit besef van tijd hebben mensen niet vanaf hun geboorte. Het verschijnt pas rond het derde en vierde levensjaar. Dat is het moment waarop kinderen het verschil tussen geheugen en hier-en-nu gaan ervaren, en zich langzaam gaan realiseren dat ze in de tijd leven.

*'Mijn moeder (93), die door de achterkleinkinderen opoe werd genoemd, is overleden. Onze kleinzoon Sep (4) en zijn zusje logeren bij ons. Om vier uur in de nacht kruipt Sep bij ons in bed. Slaat zijn armpjes om me heen en fluistert in mijn oor: "Opoe is dood. Dan gaan jullie dood. Dan worden papa en mama oma en opa en wij vader en moeder." Hij draait zich om en gaat lekker slapen. Ik lig nog een hele poos wakker.'*¹

Rond hun vierde levensjaar komen kinderen dus als het ware de cultuur binnen, zoals dat ook ooit zo'n 5 miljoen jaar geleden moet zijn gebeurd, met de primaten waar onze voorouders van afstammen. Toen deze mensachtigen uit de bossen kwamen en in de savanne gingen leven, veranderde hun houding: ze gingen rechtop lopen, op twee benen, waardoor ze hun armen en handen konden gaan gebruiken terwijl ze voortbewogen. De ook bij andere primaten al aanwezige links- en rechtshandigheid kon zich verder ontwikkelen. Omdat ze rechtop stonden, konden ze ook verder weg kijken. Dit zou er uiteindelijk toe geleid kunnen hebben dat deze mensachtigen wat ze zagen en hoorden in hun brein op twee manieren tegelijk gingen verwerken: met de ene (meestal de linker) hersenhelft als een herkende herinnering, en met de andere (meestal de rechter) hersenhelft als een veranderend hier-en-nu. Vervolgens moesten die twee (herinnering en hier-en-nu) met elkaar in verband worden gebracht – en daar begint cultuur.

De overgang, die waarschijnlijk heel geleidelijk is verlopen, van een wereld die je kent naar een wereld die je herkent, op basis van een geheugen dat verschilt van wat je waarneemt; dat kan haast niet anders dan een vreemde en verwarrende ervaring zijn geweest. Als je je iets herinnerde, zoals je overleden ouders, waar bevonden die ouders zich dan? Je 'hoorde' ze praten, je 'zag' ze nog rondlopen, maar waar dan precies? Zolang mensen nog niet over het begrip 'herinnering' of 'geheugen' beschikten konden ze niet veel anders dan denken dat die dingen er wel waren, maar op een bepaalde manier onzichtbaar, in een parallelle geesteswereld ...

Het geheel van herinneringen – de geheugenbibliotheek – werd in de loop van de evolutie steeds groter (mensen verzamelden meer herinneringen) en autonomer. Mensen konden met hun geheugen aan de slag: zich dingen en situaties voorstellen die er (nog) niet waren – en dat was weer nodig om plannen te kunnen maken en nieuwe (gebruiks)voorwerpen te bedenken.

INTERMEZZO: TIJD IN/EN CULTUUR

Stel je voor dat je aan het zeilen bent. Het waait lekker, je schiet over het water. Je geniet van de wind, het water dat opspat, de zon. Je voelt de weerstand van de helmstok, terwijl je met je andere hand de schoot bedient. Tegelijk houd je de omgeving in de gaten: je let op andere boten, en het water om te zien of er misschien een vlaag aankomt. Je bevindt je in het nu, in het moment, dat al je aandacht vraagt.

Nu

Het 'nu' is de eerste tijdsdimensie die we onderscheiden. Er is altijd een nu, in ieder geval zolang je wakker en bij bewustzijn bent. De ervaring van het nu is een ervaring van verschil: het nu is altijd anders dan wat er was, dan jouw herinnering. Het nu vormt dus een uitdaging waar we op reageren. De ene keer is die groter dan de andere, maar hij is er altijd. In het nu leven we, het is de tijdsdimensie van de waarneming, van de zintuigen: voelen, kijken, luisteren, ruiken en proeven.

Tijd om iets te maken of te doen

Er is echter meer dan het nu. Je zeilt niet alleen in het nu. Je bent ook bezig met een tocht, bijvoorbeeld van Stavoren naar Hoorn. Het kan zijn dat je op vakantie bent, of dat je een wedstrijd zeilt. Hoe dan ook, wat je aan het doen bent, heeft een begin en een einde. Dit is de tweede tijdsdimensie die we onderscheiden: de tijd die het kost om iets te maken of te doen – een tocht, een project, een maaltijd. De duur van deze tijdsdimensie ligt niet vast; die is afhankelijk van wat je voor elkaar wilt krijgen. Een zeiltocht kan een paar uur duren, of meerdere jaren, het smeren van een boterham is een kwestie van seconden, terwijl het bouwen van een kathedraal eeuwen kan duren.

De tijd van de handeling bestaat weer uit meerdere ingebedde handelingen, zoals het maken van een tocht

opgedeeld kan worden in deelprojectjes: wellicht het opknappen van de boot, de tocht naar de boot toe, het optuigen, het varen en navigeren.

Dit is een andere tijdsdimensie dan die van het nu. Het onderscheidende kenmerk is dat hij altijd samenhangt met een handeling, met iets dat gedaan of gemaakt wordt, door een individu, of door een groep (zoals het geval is bij grote wetenschappelijke projecten).

Historische tijd

Daarmee zijn we er nog niet. Het nu en de maaktijd zijn beide weer ingebed in een derde tijdsdimensie. Zeilregels en -gebruiken zijn in de loop der tijd vastgelegd. Die regels en gebruiken heb je moeten leren: op de zeilschool, of van een ervaren zeiler. Je hebt er zelf niet of nauwelijks invloed op – ze waren er voor jou en zullen er na jou ook nog zijn. Als ze veranderen, dan gebeurt dat op basis van een gemeenschappelijk besluit, van veranderende gewoontes. Hetzelfde geldt ook voor de symbolen die je gebruikt: niet alleen voor de communicatie met andere zeilers op het water, maar ook als je over het zeilen praat – denk alleen al aan het feit dat men het op het water over bakboord en stuurboord heeft.

We stuiten hier op een derde tijdsdimensie die we de historische of collectieve tijd zouden kunnen noemen. Dit is de tijd van de taal, tradities, gebruiken en regels. En omdat tradities en regels altijd gebaseerd zijn op (collectieve) keuzes, is het ook de tijd van waarden. Tradities en regels (en waarden) veranderen vaak maar langzaam, geleidelijk en bijna onmerkbaar (niet altijd overigens – denk aan revoluties, die voor de meeste mensen dan ook bijzonder pijnlijk zijn). Als kind groei je in de historische tijd doordat je een bepaalde taal leert, je tradities en waarden eigen maakt, een 'manier van leven' aanleert.

Hoewel we zagen dat de maaktijd soms lang kan duren,

kun je toch, over het algemeen, zeggen dat de historische tijd langer is en langzamer gaat dan de maaktijd, die zelf natuurlijk weer meer tijd in beslag neemt dan het nu. Ook is de historische tijd door de bank genomen eerder collectief, terwijl de maaktijd dichter bij het individu staat – hoewel ook daar de grenzen niet scherp zijn.

Natuurlijke tijd

En dan is er ten slotte nog een vierde tijdsdimensie – die in de eerdere drie al aanwezig is, er als het ware ‘onder’ ligt. Dat is de natuurlijke tijd. De tocht over het IJsselmeer kost een paar uur, de Atlantische Oceaan overzeilen meerdere weken, over het eten van een boterham doe je een paar minuten. Het is altijd wat riskant om iets ‘natuurlijk’ te noemen, en wij realiseren ons ook wel dat de taal waarmee we over de natuurlijke tijd praten (uren, minuten, lang, kort) zelf een historisch verschijnsel is, maar desalniettemin is die taal (vooral de taal van natuurkunde en wiskunde) een poging om zo goed mogelijk weer te geven wat ‘het geval’ is, onafhankelijk van overtuigingen en vooronderstellingen. De natuurlijke tijd is niet iets dat we kunnen maken, noch een kwestie van tradities. Dit is de tijdsdimensie van de seizoenen, van het leven, van de evolutie, de aarde en het heelal. Het is de tijdsdimensie die we kunnen meten en die we ook gebruiken om het nu, het maken en de geschiedenis samen op één lijn (de tijd balk) te brengen.

Vrijheid

De ervaring van een verschil tussen geheugen en waargenomen hier-en-nu maakt mensen niet alleen tot intentionele dieren (dieren die *over* de werkelijkheid kunnen denken). Het maakt ons, tot op zekere hoogte, *vrij*. Deze derde eigenschap, vrijheid, danken we aan het feit dat als je geheugen niet meer samenvalt met de waargenomen werkelijkheid, en je dus uit je geheugen moet putten om wat je meemaakt te (her)kennen, je niet altijd de meest voor de hand liggende of de meest passende voorstelling hoeft te kiezen. Zo kun je bijvoorbeeld in het gezicht van een hondeneigenaar de kop van zijn hond herkennen, of in een combinatie van sterren een (grote of kleine) beer, of in een moeilijk besluit dat je moet nemen een ‘heet hangijzer’.

Je kunt ook zelf aan het werk gaan met wat er in je geheugen zit en nieuwe mogelijkheden bedenken: alles wat mensen ooit gemaakt hebben, is het resultaat van dit werken met het geheugen. Verbeelding, of creativiteit, is immers niets anders dan bij het oplossen van problemen gebruikmaken van niet voor de hand liggende herinneringen. Tegelijkertijd bepaalt ons geheugen de grenzen van onze vrijheid: we zijn nu eenmaal niet in staat iets te bedenken dat niet berust op een combinatie, hoe ongewoon of onverwacht ook, van wat we al weten.

Het is dus goed om je te realiseren dat cultuur het mogelijk maakt om anders te denken dan anderen. Het is een vrijheid die alle mensen hebben, onafhankelijk van hun aard, geslacht, sociale achtergrond ... Daarmee vormt het de basis van een universeel recht: het recht op vrijheid van meningsuiting. Hoewel mensen in veel opzichten niet gelijk zijn (vanwege afkomst, sociale omstandigheden, talenten enzovoort), zijn wij in dit ene opzicht wel gelijk: wij zijn allemaal culturele dieren, en daarmee tot op zekere hoogte vrij om onze eigen gedachten (en wereld) te vormen.

De keerzijde van deze vrijheid om te denken die cultuur met zich mee brengt is *onzekerheid*, en twijfel. Dat de werkelijkheid nooit helemaal overeenkomt met wat je op grond van je geheugen zou verwachten, maakt dat die werkelijkheid altijd (een beetje) anders is dan je verwacht. Dat maakt ons onzeker. Een belangrijke drijfveer van cultuur is dan ook het zo klein mogelijk maken van die onzekerheid door zo goed mogelijk te voorspellen wat we kunnen verwachten, zodat we in ieder geval weten hoe we op veranderingen moeten en kunnen reageren. Veel cultuur heeft tot doel om al te grote, potentieel gevaarlijke verrassingen te voorkomen. Wetgeving is daar een mooi voorbeeld van, net als politieke besluitvorming en wetenschap; alle drie zijn erop gericht om de toekomst voorspelbaar te maken, door gedrag vast te leggen in regels, door te anticiperen op wat zou kunnen gebeuren, en door onderliggende patronen te ontdekken die het mogelijk maken de toekomst te voorspellen (denk bijvoorbeeld aan geneeskunde, meteorologie, of astronomie).

Cultuur is dus een bijzondere vorm van gedrag dat gekenmerkt wordt door het vermogen om *over* de wereld te denken – in de ruimste zin van dat woord. Die wereld doet zich aan ons voor als altijd in beweging, altijd enigszins anders dan we hem al kenden. Dit verschil tussen geheugen en werkelijkheid is de motor van cultuur. Cultuur is niet meer, en niet minder, dan het omgaan met dit verschil.

Bewustzijn

Er is nóg een belangrijke eigenschap van cultuur die hier genoemd moet worden. Niet alleen is cultuur intentioneel, brengt het een tijdsbesef met zich mee en maakt het ons (tot op zekere hoogte) vrij en onzeker; cultuur, of cultureel gedrag, ligt ook aan de basis van ons *zelfbewustzijn*. Dat zelfbewustzijn is individueel (ik ben mij van mijzelf bewust), en het is collectief (wij zijn ons van

onzelf bewust). Vormen van collectief zelfbewustzijn zijn: het dagelijkse nieuws, mythes en geschiedschrijving, de kunsten, politiek en filosofie. Dit zijn allemaal van vormen van ‘cultuur over cultuur’ of *cultureel bewustzijn*.

Hoe werkt dit zelfbewustzijn? Het principe is eenvoudig. In eerste instantie wordt het geheugen losgekoppeld van de waarneming en wordt het tot op zekere hoogte autonoom – waarmee we bedoelen dat mensen zich onafhankelijk van het hier-en-nu in hun geheugen kunnen bevinden, ermee kunnen werken. Vervolgens wordt dat geheugen ingezet om met een veranderend hier-en-nu om te gaan, zoals hiervoor is uitgelegd. De derde stap is nu dat ook die ervaring van verschil tussen geheugen en hier-en-nu, en de manier waarop we met dat verschil omgaan, weer opgeslagen wordt in het geheugen. In ons geheugen ligt dus niet alleen abstracte kennis opgeslagen, maar ook herinneringen aan gebeurtenissen, aan ervaringen, aan wat we hebben meegemaakt.

Vaak zijn dit herinneringen met een sterk emotionele lading. Emoties maken herinneringen belangrijk en zorgen ervoor dat ze opgeslagen worden. Dit is het *autobiografische* of *episodische* geheugen. Het bevat de herinneringen die – hoe kan het ook anders – beginnen te verschijnen rond ons vierde levensjaar, wanneer ons denken cultureel wordt. Deze autobiografische herinneringen vormen de basis van ons zelfbewustzijn: we kunnen ons herinneren hoe we betekenis hebben gegeven, wie we zijn en wat we doen. Omdat het een herinnering is, komt ons zelfbewustzijn altijd net iets achter ons handelen aan. Het moment waarop we (zelfbewust) denken de werkelijkheid betekenis te geven en te handelen, ligt kort na het moment waarop we dat feitelijk doen. Het zelfbewustzijn gaat dus niet vooraf aan, maar volgt op het handelen.

Vaardigheden en media

Cultuur is dus: je geheugen (je geheugenbibliotheek) gebruiken om vorm te geven aan een steeds veranderende werkelijkheid. En omdat de werkelijkheid voor ons mensen altijd verandert – we ervaren immers altijd een verschil – is cultuur (er) altijd en overal. Cultuur is de natuur van de mens, de manier waarop wij ons leven en onze omgeving vorm geven. De ervaring van verschil tussen geheugen en hier-en-nu is de motor van cultuur, cultuur is niets meer of minder dan het omgaan met dit verschil. We hebben daar als mensen verschillende strategieën voor tot onze beschikking.

Met je geheugen kun je:

1. WAARNEMEN
2. VERBEELDEN
3. CONCEPTUALISEREN
4. ANALYSEREN

Een voorbeeld: *een ontmoeting*

- A. Als je iemand ontmoet, herken je die persoon op grond van overeenkomsten (als een mens, als iemand die je wel/niet kent, als een man of vrouw, van een zekere leeftijd, als iemand die erg veranderd is sinds je hem voor het laatst gezien hebt of juist niet, als iemand die op een bepaalde manier gekleed is, met een bepaald kapsel ...)
- B. Als je iemand ontmoet, dan gebruik je je voorstellingsvermogen om wat je niet direct waarneemt aan te vullen. Je bedenkt je bijvoorbeeld waar je iemand voor het laatst gezien hebt, wat je over hem weet, wat je eventueel samen zou willen doen ...
- C. Als je iemand ontmoet, dan interpreteer je de persoon en de ontmoeting door er een conceptuele, talige betekenis aan te geven. Iemand is een vriend,

een collega, een workaholic, een Russische, een transgender, je gaat samen uit, of je werkt samen, of je maakt een afspraak, of juist niet.

- D. Als je iemand ontmoet, kun je analyseren met wat voor type persoon je te maken hebt. Is het een vrolijk iemand, iemand op wie je kunt vertrouwen, is het iemand die eerlijk is, of moeilijk te peilen? Je zult je misschien afvragen wat iemand heeft meegemaakt en hoe dat zijn houding heeft bepaald. Misschien herken je wel bepaalde gedragspatronen die samenhangen met iemands beroep, sociale achtergrond of de cultuur waarin iemand is opgegroeid.

Het geheugen – dat een voorwaarde is voor cultuur (zie eerder) – bestaat niet in het luchtledige. We onderscheiden vier typen dragers of *media waarin het geheugen kan zijn opgeslagen*.

1. Herinneringen die vastgelegd zijn in ons **lichaam**: weten (voelen!) hoe je iets doet (bijvoorbeeld fietsen, dansen, koken).
2. Herinneringen die vastgelegd zijn in **voorwerpen** (bijvoorbeeld de fiets, een verkeersbord, mes en vork, een gebouw zoals een kerk, een computer).
3. Herinneringen die zijn vastgelegd in **taal** (bijvoorbeeld in een verhaal, een aanwijzing (denk aan een zwemles), een voorschrift of regel zoals het verkeersreglement).
4. Herinneringen die zijn vastgelegd in een **grafische vorm** (bijvoorbeeld een tekening of een schema).

We noemen dit de dragers of de media van cultuur. Het begrip medium heeft hier dus een andere betekenis dan

wanneer we het hebben over de krant, de radio of het internet als media. Dat zijn nieuws- of publieke media.

Veel geheugen is vastgelegd in een combinatie van deze vier typen media – zo is een geschreven of gedrukte tekst een combinatie van een voorwerp (papier en inkt), taal en grafische vormen. En je hebt natuurlijk je lichaam (zintuigen en brein) nodig om de tekst te kunnen herkennen, lezen en begrijpen. De vier media zijn cumulatief, ze bouwen op elkaar voort: grafische symbolen veronderstellen taal, taal is een voorwerp (is gemaakt), en voorwerpen kunnen niet anders dan gebaseerd zijn op waarnemingen die we met ons lichaam (onze zintuigen) doen. Vandaar dat onze (culturele) kennis in laatste instantie altijd lichamelijk is – *embodied cognition*.

Systematiek

De vier culturele vaardigheden en de vier typen media zijn niet willekeurig gekozen. Het is dus geen willekeurig rijtje: de culturele vaardigheden zijn algemeen menselijk, het zijn er niet meer of minder dan vier en ze hangen logisch met elkaar samen. Die samenhang is belangrijk om (verderop in dit boek) in te zien hoe verschillende vormen van cultuuronderwijs zoals geschiedenis, kunstonderwijs, erfgoedonderwijs, filosofie en maatschappijleer zich tot elkaar verhouden en samen één systematisch geheel vormen. We kunnen de vier basisvaardigheden op een systematische manier met elkaar verbinden. Het schema (Fig. 1) is zo ontworpen dat het de verhoudingen van de vaardigheden ten opzichte van elkaar inzichtelijk maakt.

De ronde pijl in het midden van deze figuur geeft de chronologische volgorde aan waarin de vaardigheden meestal gebruikt worden. Bij waarneming en analyse past het geheugen zich aan de werkelijkheid aan (waarnemen en analyseren zijn gericht op het kennen van de werkelijkheid). Dit noemen we *accommodatie* van het geheugen aan de werkelijkheid. Bij verbeelding en con-

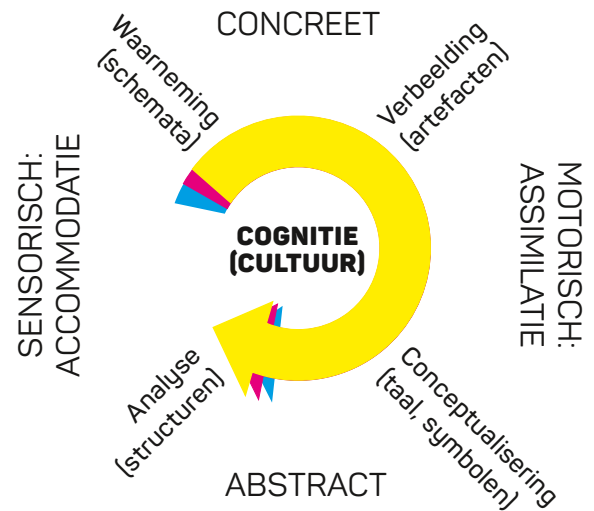


Fig. 1: De vier culturele basisvaardigheden

ceptualisering wordt vanuit het geheugen de werkelijkheid aangepast (verbeelden en conceptualiseren zijn gericht op het maken en ordenen van werkelijkheid). Dit noemen we *assimilatie* van de werkelijkheid aan het geheugen. Waarneming en verbeelding werken meestal met *concrete voorstellingen* (smaken, beweging, geluid, beelden), terwijl conceptualisering en analyse gebruikmaken van *abstracte kennis* (denk aan taal, en wiskunde).²

Het verschil tussen een sensorische (accomoderend, links in de figuur) en een motorische (assimilerend, rechts) houding kan verduidelijkt worden aan de hand van de manier waarop in de oudheid de Grieken en de Romeinen hun legerkampen bouwden. Als een Grieks leger een kamp wilde inrichten, dan probeerde men zo veel mogelijk gebruik te maken van de eigenschappen van de omgeving (zoals hoogteverschillen, ligging ten

2 Het geheugen voor concrete gebeurtenissen wordt ook wel episodisch geheugen genoemd (zie ook eerder, bij de uitleg over het cultureel bewustzijn), terwijl het geheugen voor abstracte kennis het semantisch geheugen wordt genoemd. De herinneringen aan de vakantie zijn deel van je episodische geheugen, je kennis van de Nederlandse taal maakt deel uit van je semantische geheugen.

opzichte van het water, de zon en de wind, het uitzicht enzovoort). Het gevolg was dat geen twee Griekse legerkampen hetzelfde waren. De Romeinen daarentegen bouwden overal waar ze kwamen, ongeacht de omstandigheden, hetzelfde kamp volgens een model waarvan zij vonden dat het voldeed. Ieder Romeins legerkamp, of het nu in de heuvels op de grens tussen Engeland en Schotland lag, aan de kust in Noord-Afrika of op een berghelling langs de Donau, had dus dezelfde (vierkante) structuur.

In onze figuur zitten de Grieken dus aan de linkerkant: ze pasten het kamp dat ze in hun geheugen hadden aan iedere nieuwe omgeving aan (*accommodatie*).

De Romeinen vertegenwoordigen juist de rechterkant van de figuur: zij bepaalden hoe het kamp eruitzag, de omgeving moest zich maar aan hen aanpassen (*assimilatie*).

Cultuur over cultuur

In het verlengde van het voorafgaande onderscheiden we ook vier vormen van *cultureel bewustzijn*.

1. De eerste vorm geeft weer *wat zich in cultuur afspeelt*. Dit is het terrein van de journalistiek en van de geschiedschrijving.
2. De tweede vorm van 'cultuur over cultuur' maakt gebruik van de verbeelding om onze ervaring met aspecten van cultuur vorm en betekenis te geven. Hier horen de kunsten en entertainment thuis. Kunst is dus een vorm van cultureel bewustzijn.
3. De derde vorm gaat over *de conceptuele betekenis van cultuur*: hoe ordenen we vormen van cultuur, hoe vinden we dat cultuur zou moeten zijn, wat willen

we met (onze) cultuur. Dit is het terrein van het debat over waarden en normen, en over keuzes die in een cultuur gemaakt worden. Denk aan de politiek, aan filosofie en aan maatschappelijke, ethische, spirituele en levensbeschouwelijke overtuigingen.

4. De vierde vorm van 'cultuur over cultuur' onderzoekt *hoe cultuur in elkaar zit*. Dit is het terrein van filosofie en wetenschap.

Er is ontzettend veel 'cultuur over cultuur'. We besteden als samenleving energie en geld aan het ontwikkelen en in stand houden van ons cultureel bewustzijn. Denk aan de moeite die we doen om nieuws te maken, de geschiedenis te (her)schrijven, om een publiek debat te voeren over waar we als maatschappij heen willen, tentoonstellingen en concerten te organiseren ... Dat heeft alles met onze identiteit te maken: met behulp van het cultureel bewustzijn ontwikkelen we een identiteit, geven we vorm aan wie en wat we zijn, en aan wie en wat we willen zijn.

Onze identiteit ligt ten grondslag aan ons bewuste handelen. Dit is meteen de belangrijkste reden om cultuuronderwijs serieus te nemen: het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn van leerlingen draagt bij aan de vorming van hun identiteit, die weer bepalend is voor hoe ze zich gaan gedragen.

DAT WERD HAMLET

Joke Holwerda, docent Nederlands en drama op het Praedinius Gymnasium in Groningen, vertelt over een project dat ze met collega's vanuit de kennis van de theorie van cultuur in de vijfde klas heeft uitgevoerd. Jongeren krijgen de gelegenheid zichzelf te ervaren, uit te drukken, te positioneren en te begrijpen.

'Crisis en transformatie' – zo doopten we het eerste project dat we vanuit de cultuurtheorie inrichtten. Met negen enthousiaste docenten van negen verschillende vakken (klassieke talen, filosofie, Duits, Frans, economie, beeldend, geschiedenis, Nederlands, Engels) wilden we leerlingen inspireren en laten nadenken over persoonlijke crises in hun leven, de economische en morele crises in de samenleving, zingevingscrises van de kunstenaar, een crisis in het gezin ... We kozen bewust voor een abstract en ruim thema, opdat we konden voldoen aan de voorwaarde die we onszelf hadden gesteld: dat alle verplichte examenstof binnen de reguliere lestijd behandeld zou worden. We probeerden een zo uitgebalanceerd mogelijk aanbod van vaardigheden en media in te zetten. Er waren geen vakoverstijgende verwerkingsuren, er was geen ruimte voor een vakoverstijgend eindproduct voor de leerlingen. Er was alleen een gezamenlijke start: een inspirerende kick-off waar alle betrokken docenten en leerlingen naar prikkelende filmpjes keken en naar interessante fragmenten en invalshoeken luisterden.

Zo enthousiast en veelbelovend als we van start gingen, zo lastig bleek het in de lessen die volgden om vanuit de beslotenheid van onze klaslokalen vorm te geven aan dit project. We verdwenen ongemerkt weer binnen de grenzen van ons vak, we hadden te weinig tijd voor tussentijds overleg en het thema bleef te vaag voor de leerling. Het beoogde effect bleef uit, namelijk dat de leerling vanuit deze interdisciplinaire benadering en misschien vanuit de eigen ervaring met dit thema nieuwsgierig werd naar de werking van crises die verder van hen afstaan.

Wat was hier de oorzaak van? Waren we er niet in geslaagd de vertaalslag naar de leerlingen te maken? Hielden we te veel vast aan onze vakinhoud en hadden we explicieter moeten beginnen bij crises die leerlingen zelf meemaakten? De grote hoeveelheid vakken werkte

in elk geval al niet mee: het was onmogelijk goede vakoverstijgende verbanden te leggen als je niet precies op de hoogte was van elkaars vakinhoud, en we hadden te weinig tijd en gelegenheid voor regelmatig overleg.

Wel zeer verrijkend was de bewustwording voor ons als docenten omtrent de inzet van verschillende vaardigheden en media. Op deze manier naar de inrichting van een project en naar je eigen lessen kijken ervoer iedereen als waardevol. Na dit debacle togen we dan ook vol goede moed aan het werk met een nieuw, kleiner én concreter project dat uiteindelijk beter slaagde.

KIJK EERST NAAR JE LEERLINGEN,
EN DAN PAS NAAR ONDERWERPEN
EN VAKINHOUD.

En dat werd Hamlet. Er deden slechts drie vakken mee: Engels, Nederlands en beeldende vorming. Concreet en beperkt. In de voorbereiding benaderden we dit project vanuit de inhoud: in een eerste bijeenkomst brainstormden we over mogelijke lesinhouden. Onderwerpen die al snel naar voren kwamen, waren verlies, depressie, waanzin, het leren omgaan met tegenslag, de kloof tussen ideaalbeeld en werkelijkheid. Daaraan konden we verschillende onderzoeksgebieden koppelen: wat is depressie (is er sprake van een depressie-epidemie), is waanzin in sommige gevallen een uitvlucht, welke mechanismen van uitsluiting zijn er? Enthousiast door deze eerste sessie, spraken we af dat ieder voor zijn eigen vakgebied probeerde te bedenken hoe de verplichte examenstof behandeld kon worden binnen het kader van dit project en welke vaardigheden en media daar dan bij gebruikt konden worden.

Voor Engels was het natuurlijk niet moeilijk, maar voor Nederlands bleken de literaire teksten die voortbouwden op Hamlet niet voor het oprapen te liggen. Ik vond een bewerking van de monoloog van Ophelia door Bernlef die ik in detail met de klas kon bespreken. Omdat literatuurgeschiedenis het examenonderdeel was, stelde ik een lijst samen met literaire teksten waarin depressie of waanzin een grondmotief vormt. Daarop stonden titels als *Van de koele meeren des doods*, *Eline Veere*, *De uitvreter*, *Titaantjes*, *Dichtertje*, *Archibald Strohalp*, *Keefman*, *In de bovenkooi*, *Hersenschimmen*, *Het dolhuis*, *Tirza* en nog diverse andere romans. Mijn idee was dat leerlingen in duo's zo'n literaire tekst enerzijds in verband zouden brengen met de literatuurgeschiedenis en anderzijds zouden onderzoeken op het thema depressie/waanzin, waar mogelijk ook vanuit een historisch perspectief.

Bij beeldende vorming moest er binnen de doorlopen-de leerlijn een periode met fotografie gewerkt worden. De collega wilde de leerlingen met dit medium laten werken aan de verbeelding van de ervaring vanuit een personage (zonder dat personage zelf te fotograferen). We besloten dat onze focus op Ophelia zou komen te liggen. De tekst van Bernlef, de literatuurgeschiedenis van eind 19e eeuw, de Ophelia-verbeeldingen die ik had gevonden in de beeldende kunst: in Ophelia kwam alles bij elkaar.

In een laatste sessie timmerden we het project dicht: om het Ophelia-motief nog duidelijker naar voren te laten komen, zou ik leerlingen kennis laten maken met allerlei Ophelia-verbeeldingen in de kunstgeschiedenis. Dit zorgde voor een mooi bruggetje met beeldende vorming en het vormde een extra concretisering bij de geschiedenis van de literatuur en de geschiedenis van de waanzin.

In het ideale geval, zo hoopten we, zouden de verschillende vaardigheden op deze manier steeds in elkaar grijpen: leerlingen kijken en luisteren naar een film bij Engels, ze lezen de toneeltekst van Shakespeare, ze kijken naar schilderijen en foto's (verbeeldingen van Ophelia, foto's van Inez van Lamsweerde en Rineke Dijkstra), ze kijken naar verschillende Hamlet-ensceneringen, ze luisteren naar fragmenten van Hermans, Brouwers, Büch, ze luisteren naar Ophelia-liederen van Berlioz, Strauss, Brahms. En ze herkennen misschien stukken uit hun eigen werkelijkheid, ze kijken naar elkaar, naar elkaars verbeeldingen, ze luisteren naar elkaars verhalen. Bij beeldende vorming verbeelden ze de werkelijkheid van iemand als Ophelia. Ze creëren hun eigen Ophelia en brengen dit in verband met depressie en waanzin in de huidige tijd.

WE GENOTEN VAN DIT PROJECT.
DE GESPREKKEN IN DE KLAS WAREN
PERSOONLIJKER EN NATUURLIJKER
DAN ANDERS.

Toch ligt de nadruk binnen het project op het conceptuele en de analyse: we voeren gesprekken over wat we als afwijkend beschouwen, hoe we daarmee omgaan. Daarnaast plaatsen we verbeeldingen in een (literair-)historische context, proberen te analyseren waarom het gedrag van een bepaald personage in een bepaald tijdsbestek als problematisch of afwijkend wordt beschouwd. Binnen die duiding en analyse wordt steeds weer teruggegrepen naar hun waarnemingen en ervaringen.

Het zeer concrete thema depressie leidt tot gesprekken over wat we als afwijkend beschouwen. Hoe we

daarmee omgaan. We lezen een fragment van Foucaults *De geschiedenis van de waanzin in de 17e en 18e eeuw* en we praten over buitensluiting als sociaal construct. Eigen ervaringen worden gedeeld. Een meisje (enigszins depressief aangelegd) zegt: 'Als ik twee eeuwen eerder had geleefd, was ik opgesloten geweest.' 'Wij allemaal', zegt iemand anders. Zij: 'Veel mensen vinden mij nu ook gek.' Een klasgenoot geeft dat schoorvoetend toe. Ze legt uit, ze lijkt iets uit haar kleine cocon te komen. Steeds weer schakelen we tussen de literaire gestalten (Ophelia, Keefman, Japi, Eline Veere), hun gevoel en dat van de leerlingen. Wat is twijfel, wat is 'gewoon anders' en wanneer is het gek?

De leerlingen die beeldende vorming hebben en die dus zelf een verbeelding moeten maken, voegen vanuit het maken een extra laag aan de betekenisgeving toe: een meisje gaat op zoek naar de betekenis van de bloemen die Ophelia uitdeelt als ze waanzinnig wordt en ervaart hoe taal tekort kan schieten en zo subjectief kan worden dat anderen je buitensluiten. Haar fotoreeks van een onschuldig zomerjurkje dobberend in een bad, bungelend aan de lijn, drogend in het gras vertelt zeer krachtig het verhaal van een hooggespannen verwachting en een eenzame vervreemding. Een ander probeert de aard van de depressie van Hamlet te begrijpen door een fotoreeks vanuit zijn perspectief. De leerlingen beschrijven wat een bepaald werk voor hen betekent en leren hoe ze hun eigen waardering onder woorden kunnen brengen. Ze proberen te begrijpen wat hun waardering voor een kunstwerk over henzelf zegt en ze ervaren hoe al die contextuele gegevens, al die opgedane kennis hen helpt hun eigen ervaringen te begrijpen.

We genoten van dit project. Leerlingen waren in staat om over hun persoonlijke ervaringen te praten, vermoedelijk doordat er vanuit drie vakken al een soort voe-

dingsbodem was gecreëerd voor een open gesprek over depressie en waanzin. Bij beeldende vorming waren de werken van leerlingen die meedraaiden in het project (niet allen hadden les van mijn collega Engels en mij) duidelijk gelaagder en interessanter. Bij Engels scoorde de klas aanzienlijk hoger op de toets dan een parallelklas van dezelfde collega. Bij Nederlands had ik het gevoel dat meer dan anders het belang van kunst, het belang je ergens in te verdiepen duidelijk was. De gesprekken in de klas naar aanleiding van de kunstuitingen waren persoonlijker en natuurlijker dan anders. Of het nu gaat om de non-conformistische uitvreter bij Nescio, of het opmerkelijke meisje in de klas: de leerlingen zijn door deze samenwerking vast een beetje gevoeliger en begripvoller geworden als het gaat om 'de ander'.

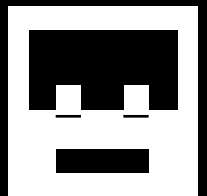
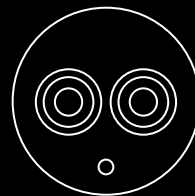
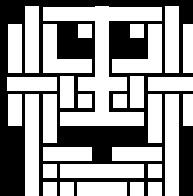
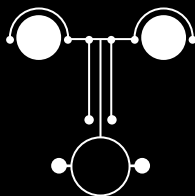
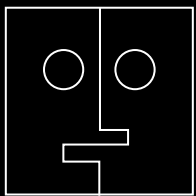
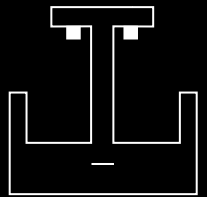
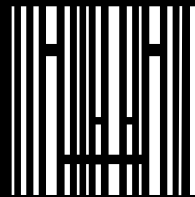
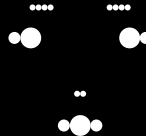
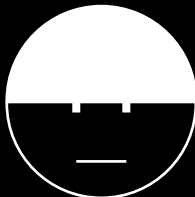
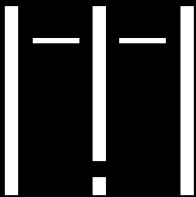
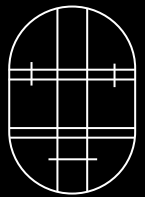
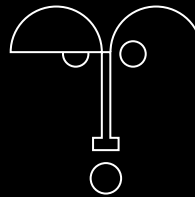
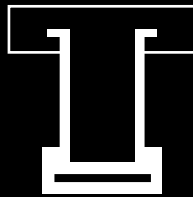
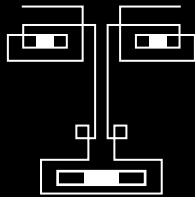
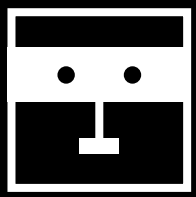
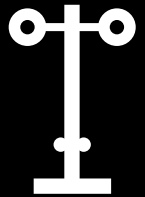
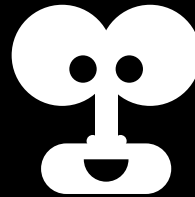
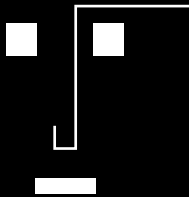
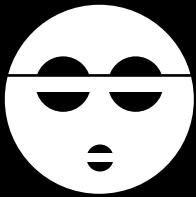
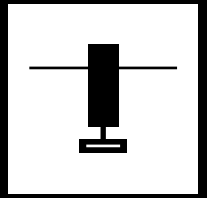
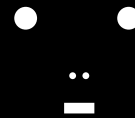
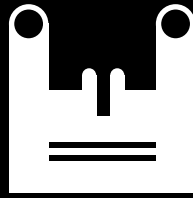
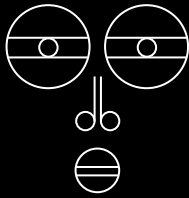
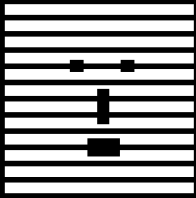
The image shows a table structure with 20 horizontal rows. A vertical red line is positioned on the left side, approximately one-fifth of the way across the page. The rest of the page is blank.

Betekenisvol cultuuronderwijs

Dit hoofdstuk over cultuuronderwijs bouwt voort op de kennis uit hoofdstuk 1. We leggen uit wat cultuuronderwijs doet. Je sluit aan bij het cultureel bewustzijn van jongeren. Met je kennis van de pijlers van cultuuronderwijs – het onderwerp, de vaardigheden en de media – maak je samen met collega's werk van betekenisvol cultuuronderwijs.

~ CULTUREEL BEWUSTZIJN ~

*wie ben ik, wie was ik, wie zou ik willen zijn, wie word ik,
wie zijn wij, wie zijn zij, hoe waren wij en hoe willen we zijn*



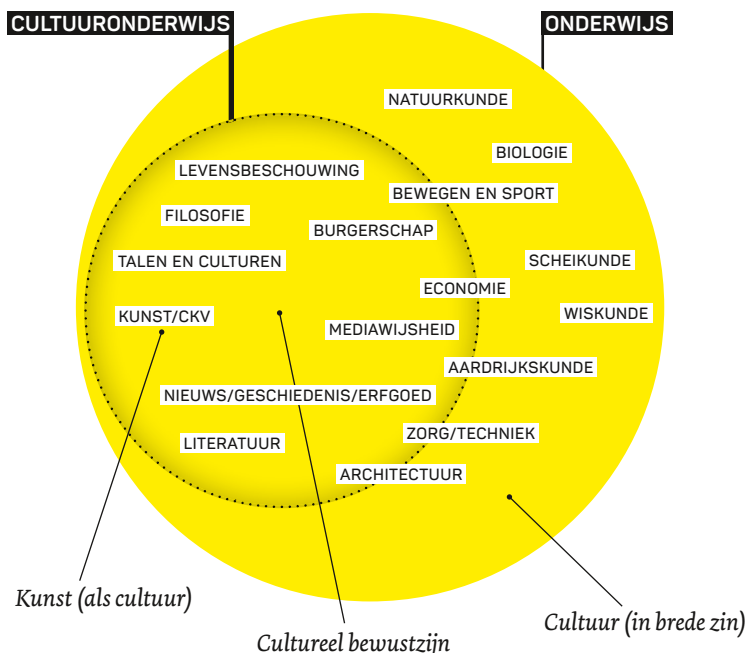
Op school wordt je geheugenbibliotheek uitgebreid met nieuwe kennis en ontwikkel je je culturele vaardigheden. Je leert hoe en wanneer je die kennis en vaardigheden kunt inzetten. Dat is allemaal cultuur.

Cultuuronderwijs is onderwijs over cultuur

Maar wat is dan *cultuuronderwijs*? Het bijzondere van cultuuronderwijs is dat het onderwijs is in *reflectie op cultuur*, in 'cultuur over cultuur' of *cultureel bewustzijn*. We leren leerlingen hoe je op cultuur kunt reflecteren en hoe er op cultuur is gereflecteerd. In een eenvoudig schema ziet dit er als volgt uit:

De figuur schetst het landschap van onderwijs en cultuuronderwijs. In de buitenste cirkel vind je het onderwijs in cultuur, in de binnenste cirkel het onderwijs in reflectie op cultuur. De kleine cirkel bevat de leergebieden die het hart van het cultuuronderwijs vormen. In dit boek beperken we ons tot cultuuronderwijs, dat wil zeggen: tot onderwijs in cultureel bewustzijn.

Binnen cultuuronderwijs onderscheiden we *maken* en *meemaken*. De grens is niet altijd scherp te trekken, maar over het algemeen geldt dat we over *maken* spreken als je zelf iets produceert (meezingen en meedansen), en van *meemaken* als je vooral iets beleeft en ervaart (luisteren, kijken en lezen). Als je zelf een couplet en andere danspassen zou bedenken, als je een lied componeert en uitvoert of een tekst schrijft, dan valt dat onder *maken*.



*Reflectie op cultuur houdt
veel meer in dan je werk
evalueren of een
reflectieverslag schrijven.*

Waarom Cultuuronderwijs?

Het antwoord hierop is driedelig.

1. Cultuur is de natuurlijke omgeving waarin wij mensen leven. Inzicht in wat cultuur is, maakt je weerbaar; je leert bijvoorbeeld dat een cultuur niet iets is wat voor altijd vaststaat, maar dat het een proces is dat nooit ophoudt. Je leert dat cultuur door mensen (individueel en samen) gemaakt wordt en dat je dus zelf invloed kunt uitoefenen. Je maakt de cultuur ook zelf.
2. Het cultureel bewustzijn bepaalt onze identiteit, bepaalt hoe wij onszelf en anderen zien. Het kan geen kwaad als je begrijpt hoe dit proces in zijn werk gaat. Je begrijpt hoe (je) identiteit vorm krijgt en hoe je er zelf vorm aan kunt geven: via het nieuws, in de geschiedschrijving, in politiek en levensbeschouwing, in kunst, filosofie en wetenschap. Je leert de media hanteren die je in staat stellen dit cultureel bewustzijn vorm te geven.
3. In de mondiale cultuur waarin wij tegenwoordig leven, bestaan tussen mensen grote verschillen in cultuur en cultureel bewustzijn. Het is belangrijk dat je met die verschillen leert omgaan. Cultuuronderwijs biedt houvast: het verschaft kennis in en begrip voor culturele verschillen, zowel tussen individuen als tussen groepen.

Cultuuronderwijs is dat deel van ons onderwijs waar reflectie op cultuur plaatsvindt. Hier krijgen jongeren de gelegenheid zichzelf te ervaren, uit te drukken, te positioneren en te begrijpen. Deze vorming van het cultureel bewustzijn is een persoonlijke zoek- of ontdekkingstocht en gaat in veel gevallen over een 'wij' of een 'zij'. Wie ben ik, wie kan ik zijn, wie had ik willen

zijn, wie word ik, wie zijn wij, hoe deden wij, wie zijn zij, hoe waren wij en hoe willen we zijn?

De pijlers van cultuuronderwijs

Cultuuronderwijs is altijd een samenspel van onderwerp, vaardigheid en medium. Over elk van deze componenten kun je tijdens het ontwerpen en aanpassen van je les(sen) nadenken om weloverwogen keuzes te maken.

ONDERWERP:

Waar hebben we het over? Welk bewustzijn wordt ontwikkeld? Op welk aspect van cultuur reflecteren we? *De leerling* is het uitgangspunt. Sluiten wij aan bij zijn geheugen, bij de onderwerpen uit zijn cultuur en ontwikkeling?

VAARDIGHEDEN:

Welke basisvaardigheden oefent de leerling? Welke is dominant?

De leerling is het uitgangspunt. Sluiten wij aan bij vaardigheden uit zijn cultuur en ontwikkeling?

MEDIA:

Welke cultuur oefent de leerling of leer je leerlingen aan? Welke is dominant?

De leerling is het uitgangspunt. Sluiten wij aan bij media uit zijn cultuur en ontwikkeling?

Driehoek van cultuuronderwijs

Omdat cultuuronderwijs over het menselijk denken en doen gaat, omdat het leren sterk wordt beïnvloed door wat een leerling al weet, is bij het ontwerpen van cultuuronderwijs je leerling het uitgangspunt. Het is zinvol onderwerp, medium en vaardigheid aan te laten sluiten bij het geheugen, bij de cultuur van je leerlingen en de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn. Daarvoor kijk en luister je goed naar de leerlingen in jouw klas. Je zorgt ervoor dat je weet wat er speelt.

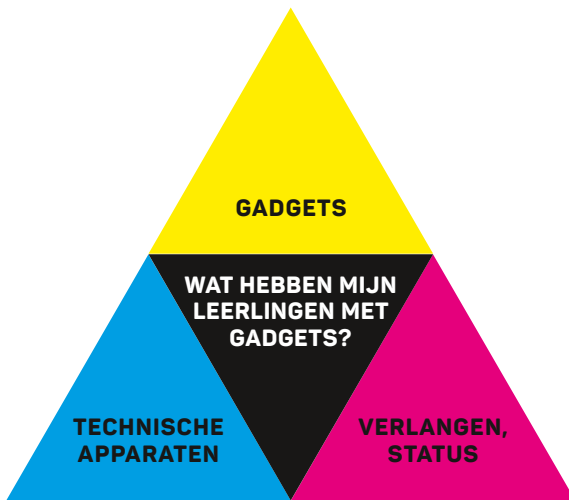


De leerling is het uitgangspunt.

Sluit je onderwijs aan bij zijn cultuur en ontwikkeling?

Onderwerp, vaardigheid en medium beïnvloeden elkaar, ze vormen samen een logisch geheel. De nadruk kan op een van de drie componenten liggen. De *driehoek voor cultuuronderwijs* laat op een eenvoudige manier de pijlers van cultuuronderwijs zien. Dit model onthoud je makkelijk; je gebruikt het als denkkader, als checklist en als houvast.

Je kunt beginnen vanuit een onderwerp (bijvoorbeeld gadgets, hebbedingen), vanuit een vaardigheid (bijvoorbeeld de analyse van het verlangen naar en het belang van gadgets of hebbedingen) of vanuit een medium (bijvoorbeeld de mobiel of de earset). De dominerende component bepaalt de volgorde en richting van de ontwerpgesprekken.



Ken jij je leerlingen?

Wanneer je de vrijheid neemt om zelf lessen te ontwerpen of lessen uit de methode aan te passen, ligt het voor de hand dat je begint met het *onderwerp*. Bij cultuuronderwijs is cultuur het onderwerp (denk aan maatschappijleer, geschiedenis, filosofie, beeldende vorming, muziek).

We stellen voor dat je niet direct op internet gaat rondkijken, maar dat je eerst eens goed naar je leerlingen kijkt en luistert om te ontdekken wat hen bezighoudt en interesseert. Leerlingen leven in meerdere werelden tegelijk (thuiswereld, schoolwereld, virtuele wereld, vriendenwereld) en hun leefwereld is van vele factoren afhankelijk (leeftijd, opvoeding, afkomst, woonomgeving, sekse).

Je herkent het misschien wel. Als leerlingen je wat vertellen, dan gaat het over henzelf, hun leven, wat ze hebben meegemaakt, waar hun interesses liggen en waar ze dus wellicht over nadenken. Het luisteren naar hun belevenissen is al een vorm van reflectie op hun leven en past daarom goed bij cultuuronderwijs. Het kunnen kijken naar je eigen leven en het erover kunnen vertellen zijn namelijk – zoals we al hebben uitgelegd in hoofdstuk 1 – vormen van reflectie op cultuur en nemen dag in dag uit, bij iedereen, binnen of buiten het onderwijs een belangrijke plaats in. Cultuuronderwijs is dus iets wat in je gesprekken, in je vakken en in de dagelijkse omgang met je leerlingen verweven zit.

Het herkennen van dit soort momenten vraagt om een nieuwsgierige houding. Een houding die maakt dat je geïnteresseerd bent in wat je leerlingen inbrengen. Je bent alert op kansen voor cultuuronderwijs in jouw klas.

Herken de momenten waar een leerling een stapje naar achteren doet en zich dingen afvraagt over zichzelf of iets wat anderen doen, denken of maken.

Sluit het onderwerp aan bij hun persoonlijke herinneringen of bij hun collectieve geheugen? Biedt het mogelijkheden om de culturele omgeving van de school erbij te betrekken? Maakt het misschien al deel uit van hun culturele bewustzijn? Of zou het daar deel van uit moeten maken? Misschien wil je juist wel een onderwerp kiezen waarvan jij vindt dat het hen bezig zou moeten houden. Of omdat jij vindt dat hun virtuele wereld begrensd is.

Kun je het onderwerp dat je wilt gaan behandelen vanuit hun belevingswereld benaderen, het laten aansluiten bij wat hen op dit moment interesseert? Ken jij de cultuur van de leerlingen in je klas? Welke aspecten van cultuur houden hen bezig en (hoe) zijn ze zich daarvan bewust? Weet je waar ze leven, wat hun dagelijkse werkelijkheid is, wat hun achtergrond is? Hoe sluiten je opdrachten daarbij aan? Wat wil je ze graag leren over hun cultuur, of over de cultuur van anderen, of over cultuur in het algemeen, en waarom?

Weet je hoe ze verschillende vaardigheden beheersen en wat ze kunnen op het gebied van media? Ga je de nadruk leggen op waarnemen (kijken, luisteren, voelen), op zelf iets maken en betekenis geven, of beide? Welke media wil je dat ze oefenen en in hoeverre kennen leerlingen die media?

Kortom: wat weet je eigenlijk van je leerlingen?

Ken jij je leerlingen echt?

Dat is een lastige vraag. Zeker met 33 leerlingen in een klas en bovendien een 1-uurs vak, zoals tekenen. Het is duidelijk dat het een opgave is om de (belevings)wereld van ongeveer dertig leerlingen in beeld te krijgen – en dan heb je nog maar één klas in beeld.

Door geregeld met leerlingen te praten en goed naar ze te kijken, kom je achter interesses van iedereen afzonderlijk, achter hun leven en hun herinneringen. Je hoort hoe ze hun leefwereld ervaren, wat indruk op hen maakt, waar ze echt aandacht voor hebben en meer over willen weten. Maar ja, met alleen praten en goed luisteren ken je de belevingswereld van leerlingen misschien pas halverwege het jaar ...

Vanwege het belang van je leerlingen écht kennen schetsen we een paar mogelijkheden.

Vragen voor een 'cultureel portret' van je klas

Van Elmar Noteboom (Dorenweerd College)

Ik vind het belangrijk dat ik iets meer van de leerlingen weet en dat leerlingen beseffen dat bij mijn vak (tekenen) hun persoonlijke voorkeuren van belang zijn. Als ik weet wat een leerling beweegt, kan ik daarop inspelen. Kunst heeft volgens mij te maken met het uitdrukken van wie je bent en wat je denkt. Zeker omdat mijn leerlingen nog jong zijn, wil ik dat ze leren dat ze zichzelf kunnen uitdrukken in kunst en reflecteren door middel van verbeelden. Als ik leerlingen wil prikkelen om uiting te geven aan hun innerlijk, is het wel zo fijn om wat van ze te weten.

In de les is niet altijd tijd om met elke leerling in gesprek te gaan. Daarom maak ik meer gebruik van vragenlijsten, eigenlijk zoals ik in een gesprek met een leerling zou praten wanneer ik daar genoeg tijd voor zou hebben. Met een vragenlijst krijg ik in ieder geval meer informatie die ik kan gebruiken als basis voor het kiezen van onderwerpen. Aan het begin van elk schooljaar vullen ze een digitale lijst in (zie bijlage 1, red.). Uiteraard leg ik expliciet uit waarvoor de vragenlijst is bedoeld, dat ik hun privacy respecteer en dat niets verplicht is. Ik toon mijn oprechte interesse en geef hen de ruimte om net zo veel over zichzelf te vertellen als ze willen. Ze mogen alles schrijven. Deze lijst wordt jaarlijks aangescherpt op basis van reacties, trends en issues die bij leerlingen spelen.

Wanneer ik een nieuw onderwerp introduceer, wil ik ook informatie over leerlingen gebruiken. Ik wil dat ze over het onderwerp nadenken. De enquête aan het begin van elk schooljaar beschouw ik als een inleiding of een aanzet voor deze vragen.

MOGELIJKHEID A:

Je kan vlot een eerste cultureel portret van de groep samenstellen door de leerlingen een rijtje gerichte (digitale) vragen te stellen over hun thuiswereld, hobbywereld, vriendenwereld, ...

MOGELIJKHEID B:

Een andere insteek is de leerlingen te vragen om een selfie te maken:

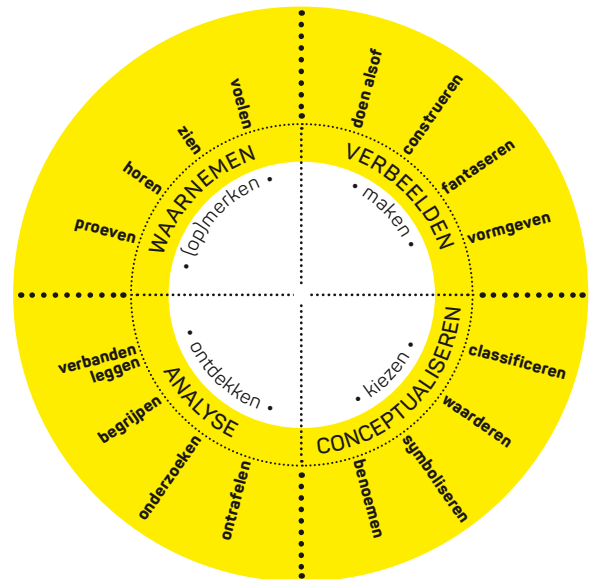
- voor hun huis
- op hun favoriete plek
- tijdens hun sport
- met hun vrienden ...

Vervolgens vraag je hen om kort te beschrijven wie daar wonen, wat ze in en rond dat huis allemaal doen, enzovoort. Dat hoeft niet alleen in woorden, het kan ook met afbeeldingen en/of geluid/muziek. Met de gegevens en de gesprekjes kun je een eerste *cultureel portret van de groep* invullen. Je zoekt ook naar overeenkomsten.

MOGELIJKHEID C:

De leerlingen maken in de eerste les aan de hand van foto's en uitgeknipte plaatjes een collage van dingen die hen aanspreken. Waar ze in hun vrije tijd mee bezig zijn, wat ze graag zouden willen, hun familie, vrienden ...

Het kan zijn dat er van de groep al een cultureel portret bestaat. Misschien heeft de mentor de klas al 'in beeld' gebracht. Het is voor de leerlingen vervelend om bij meerdere vakken weer ongeveer dezelfde vragen te moeten beantwoorden. Als dat portret al bestaat, ga je nog wel met leerlingen over onderdelen in gesprek. Je maakt het actueel, want het gaat jou om hun huidige belangstelling. Het kan verhelderend zijn om te achterhalen wat er nu leeft ten opzichte van bijvoorbeeld drie maanden geleden.

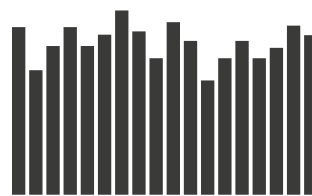


De vier culturele basisvaardigheden in een cirkel

De vaardighedencirkel is bedoeld als praktisch middel om docenten (en leerlingen) te helpen grip te krijgen op de vier basisvaardigheden. De vaardigheden worden toegelicht aan de hand van werkwoorden. De cirkel maakt bijvoorbeeld duidelijk dat het bij waarnemen gaat om voelen, proeven, ruiken, horen en zien. En dat het bij verbeelden niet alleen gaat om het maken van beelden, maar vooral om *het proces* van verbeelden: fantaseren, voorspellen, creëren ... De cirkel is niet volledig ingevuld, hij kan worden uitgebreid of aangepast. Je kan de werkwoorden gebruiken om te herkennen wat leerlingen doen of om aan te geven wat ze gaan doen. Als leerlingen iets moeten *voorspellen*, dan weet je dat dit in de categorie *verbeelden* thuishoort; wil je ze iets laten *verklaren*, dan is dit een vorm van *analyse*.

De vier groepen media

Net als de vaardigheidencirkel biedt het mediavierkant een overzicht; nu niet van werkwoorden, maar van zelfstandige naamwoorden die gebruikt kunnen worden voor ieder van de vier groepen media³. De woorden bij ieder medium helpen om een breder en beter begrip te krijgen. Je kunt deze zelfstandige naamwoorden gebruiken als hulpmiddel bij het ontwerpen en het herkennen van mediagebruik van leerlingen.



GRAFIEK



VERKEERSBORD

Welke media herken je in de drie voorbeelden hierboven?

Voorwerp, lichaam, gesproken taal en grafische tekens

Cultuur maakt meestal gebruik van – en wordt dus gedragen door – een complexe combinatie van dragers of media. Je zou nu bij wijze van oefening de dragers van de cultuurvormen in de figuur kunnen analyseren. Welke media herken je in ieder voorbeeld? Zet ze in volgorde van dominantie: wat is het belangrijkste medium en waarom? Welke media zijn bij het gekozen onderwerp minder belangrijk?

Steeds eerst even systematisch denken, voordat je keuzes maakt.

Structuur bij het ontwerpen van cultuuronderwijs

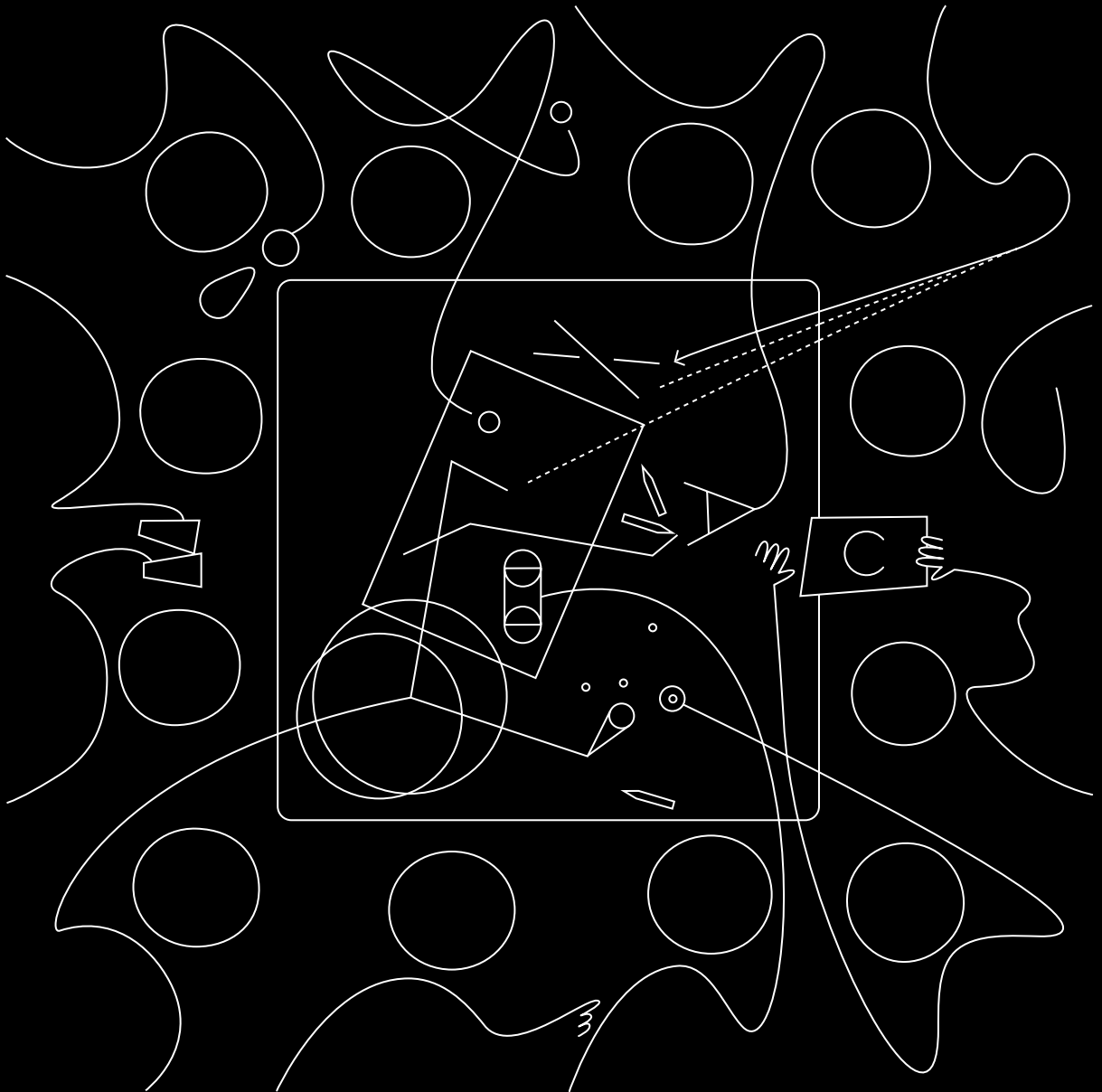
We vatten dit hoofdstuk samen in aandachtspunten die nuttig zijn om op basis van je theoretische kennis van cultuuronderwijs je lessen te analyseren, aan te passen of vorm te geven. Spring gerust heen en weer tussen de verschillende punten.

1. Kies een onderwerp dat past bij de leerlingen, bij hun ervaringen, ontwikkeling en hun thuistaal (of pas het onderwerp uit de methode of een bestaande les hierbij aan).
2. Past het onderwerp bij jouw school (uitgangspunten en manier van werken, jaarprogramma, afspraken in de sectie, tijdstip van het jaar)?
3. Wat wil je bereiken?
4. Neem (met je collega's) tijd voor je eigen oriëntatie op het onderwerp.
5. Bedenk een reeks mogelijke onderdelen. Kies hier enkele uit en werk die uit voor verschillende lessen of projecten, waarbij je rekening houdt met media en vaardigheden.
6. Organisatie: wat doe je met de hele klas (aantal klassen), wat met werkgroepjes, wanneer en in welke volgorde? Wie werkt waar? Zorg dat leerlingen ruim de tijd hebben om na te denken en het onderwerp naar hun eigen hand te zetten.
7. Verken mogelijkheden voor samenwerking met 'experts'. Wie kan je helpen bij dit onderwerp: leerlingen uit andere (hogere) klassen, collega's, ouders, familie, bekenden, culturele instelling, kunstenaar in de buurt/wijk (muziek, literatuur, dans, beeldende vorming, fotografie, film, theater, filosofie)? Besteed aandacht aan afstemming en samenwerking.

Pleidooi voor een vak cultuur(wetenschap)

Cultuuronderwijs wordt gevoed door cultuurwetenschap. In dit hoofdstuk houden wij een pleidooi voor een centraal en nieuw vak cultuur(wetenschap). Je krijgt een idee hoe dit vak eruit kan zien en waar het in het curriculum past.

~ CULTUUR(WETENSCHAP) ~
een ontmoetingsplaats voor docenten



De vier profielen in het onderwijs – vooral herkenbaar in het vwo en havo en minder in het vmbo – vertegenwoordigen de vier grote kennisdomeinen die we in de wetenschap kennen: natuurkunde, biologie, sociale wetenschappen en geesteswetenschappen. In de natuurkunde bestuderen we de natuur, in de biologie het leven, in de sociale wetenschappen gedrag en in de geesteswetenschappen cultuur. De vier domeinen vormen een logische eenheid, ze bouwen op elkaar voort, in die zin dat leven een vorm van natuur is, gedrag een vorm van leven en cultuur een vorm van gedrag. Visueel zou je je dat voor kunnen stellen als een verzameling van geneste velden.

Het is dus niet zo dat cultuur iets heel anders is dan gedrag, of gedrag iets heel anders is dan leven, of leven geen natuur. Integendeel: cultuur, gedrag en leven zijn vormen van natuur; cultuur en gedrag zijn vormen van leven; en cultuur is een vorm van gedrag. In theorie zou dit betekenen dat wie cultuur bestudeert, feitelijk het meeste werk heeft: zij moet eigenlijk voortbouwen op kennis van de natuurkundige, de bioloog en de gedragswetenschapper. Gelukkig is het in de praktijk zo dat de vier domeinen redelijk zelfstandig kunnen opereren. Het vmbo (bb, kb, gl en t) kent profielen gericht op natuur, leven en gedrag (techniek, landbouw (groen), economie en zorg & welzijn), maar niet een apart domein voor cultuur. De cultuurvakken zitten verspreid – dan wel als verplicht onderdeel, dan wel als verplichte keuze bij een profiel – over het hele vmbo-programma.

Ieder van deze vier domeinen (natuurkunde, biologie, sociale wetenschappen en geesteswetenschappen) gaat uit van bepaalde basiskennis. Die basiskennis heeft betrekking op de bouwstenen van het domein: de elementen waar natuur, leven, gedrag en cultuur uit zijn opgebouwd. In de natuurkunde is dat kennis over de elementaire deeltjes en de energie waarmee de deeltjes elkaar aantrekken en afstoten. In de biologie is het kennis over de genen (DNA) en over de cel. In de sociale

wetenschappen heeft de basiskennis betrekking op sociaal en psychologisch gedrag, met name het (aan en af) leren van dat gedrag. Cultureel gedrag onderscheidt zich van ander gedrag doordat het intentioneel is: mensen geven betekenis aan een veranderende werkelijkheid (zie hoofdstuk 1). De grenzen tussen de vier domeinen zijn niet altijd scherp te trekken; er zijn gebieden waar ze in elkaar overlopen. Denk aan ‘tussengebieden’ als (anorganische en organische) scheikunde, aan de ethologie (studie van gedrag bij dieren) of aan culturele antropologie.

Cultuur en maatschappij

Het hart van cultuuronderwijs, van het profiel Cultuur en maatschappij (CM) en binnen de vier cultuurvakken in het vmbo, wordt gevormd door onderwijs in erfgoed, geschiedenis en media, de kunsten, talen en culturen, burgerschap en maatschappijleer, en filosofie. Deze vakken vormen samen de neerslag – in het voortgezet onderwijs – van de geesteswetenschappen of *humanities*. Het cultuuronderwijs heeft het moeilijk: ouders en leerlingen zien het geregeld als een ‘pretpakket’. Volgens onderzoek koos in 2016-2017 op de havo 5 procent van de jongens en 18 procent van de meisjes het profiel CM; op het vwo was dat 3 procent en 10 procent. In 2004-2005 was dat voor havo en vwo samen nog 25 procent tegen minder dan 10 procent nu. Terwijl de kunst-en-cultuurrichting binnen de vmbo-beroepsprofielen en de mbo’s redelijk in de lift zitten, geldt dat kennelijk niet voor havo en vwo. Scholen en docenten zijn er nog niet in geslaagd daar iets aan te doen, het tij te keren. Welke argumenten hebben ze tot hun beschikking? Dat ze het zelf boeiend en de moeite waard vinden is als argument voor een schoolvak niet overtuigend.

Illustratief is de discussie in de media over de vakken Nederlands (en dan in het bijzonder de letterkunde) en culturele en kunstzinnige vorming (ckv). Bij Nederlands

VAARDIGHEDEN	MEDIA	ONDERWERPEN			
		NATUUR (natuur- en scheikunde; sterrenkunde) – NT LEVEN (biologie) – NG GEDRAG (sociale wetenschappen) – EM CULTUUR (geesteswetenschappen) – CM			
Waarnemen, herinneren	Zintuigen				Journalistiek Geschiedenis
Verbeelden, maken	Artefacten	Techniek	Biotechnologie Landbouw Veeteelt Geneeskunde	Gymnastiek Sport Zorg	Kunsten Entertainment
Conceptualiseren, interpreteren	Taal	Wiskunde (algebra)	Dierenwelzijn Klimaat Milieu Voeding	Economie	Geschiedenis Burgerschap Filosofie
Analyseren, kennen	Grafisch	Natuurkunde Scheikunde Sterrenkunde Wiskunde (meetkunde) Fysische geografie	Biologie Geografie	Psychologie Sociologie Antropologie Sociale geografie	Cultuurwetenschap Sociale geografie

Overzicht van samenhang tussen vakgebieden: onderwerpen, vaardigheden en media

leer je samenvattingen maken en zakelijke teksten na te vertellen. Ckv heeft dankzij het nieuwe examenprogramma (2017) nieuw elan gekregen, maar een garantie voor de toekomst biedt dit nog niet. Ook een vak als geschiedenis heeft het moeilijk, en burgerschapskunde is nooit echt van de grond gekomen. Alleen Engels lijkt stand te houden. Je Engels een beetje beheersen kan nooit kwaad, waar je in een mondiale cultuur ook terecht komt.

Deze 'crisis' in het cultuuronderwijs is het gevolg van twee parallel lopende ontwikkelingen: de democratisering van de cultuur in de tweede helft van de twintigste eeuw en de opkomst van het postmoderne denken in de geesteswetenschappen. Door de democratisering – die zelf weer het gevolg was van demografische ontwikkelingen, emancipatiebewegingen en mondialisering – heeft de canon van gedeelde culturele waarden binnen het tijdsbestek van zo'n vijftig jaar veel van zijn betekenis verloren. Waarden en ideologieën zijn hun vanzelfsprekendheid kwijtgeraakt. Van de homogeniteit die de Nederlandstalige culturen tot in de jaren 50 kenmerkte – met kleine verschillen per levensbeschouwelijke zuil – is weinig meer over. Wat belangrijk was om te weten, daar was men het tot dan toe wel min of meer over eens geweest; welk nieuws, welke geschiedenis, welke literatuur en kunst, welke taal, welke waarden. Er was mischien wel wat discussie, maar die bracht de kern niet aan het wankelen. Die waarden hoefden helemaal niet door iedereen gedeeld of erkend te worden; ze vormden wel de kurk waarop het cultuuronderwijs dreef. De canon van gedeelde waarden rechtvaardigde het onderwijs erin.

Cultuurvakken zijn altijd waardegeladen vakken geweest, omdat ze niet over 'dingen' gaan, maar leerlingen leren betekenis te geven en te maken – en betekenis (taal) is altijd ook de uitdrukking van gedeelde waarden. Toen de canon na de jaren 60 onder vuur kwam te liggen, kon het cultuuronderwijs op weinig steun rekenen vanuit de geesteswetenschappen omdat de canon daar,

onder invloed van het postmodernisme, óók ter discussie werd gesteld. Het inzicht dat waarden geen eigenschap van objecten zijn, maar altijd door mensen aan objecten worden toegekend en daarmee uitdrukking zijn van een belang, van een interesse, verschaft de critici extra munitie: zie je wel, de canon bestaat helemaal niet, het is allemaal een kwestie van macht en van belangen. De discussie over cultuur werd voor een belangrijk deel een discussie over macht: over neoliberalisme, feminisme, gender, postkolonialisme.

Wat moet er, bij gebrek aan een canon, onderwezen worden? Welke taal, welke literatuur, welke kunst, welk verleden, welke waarden? Betekende het einde van de canon ook het einde van het cultuuronderwijs? Het lijkt er wel op. Docenten werden teruggeworpen op zichzelf en konden in grote lijnen tussen twee wegen kiezen: ze lieten zich leiden door hun eigen enthousiasme, of ze kozen voor een pragmatische oplossing en begonnen hun vak vooral in termen van praktisch nut te bezien. Persoonlijk enthousiasme is enorm waardevol in het onderwijs, maar maakt in een debat, waar het om argumenten gaat, weinig indruk – zoals docenten ervoeren. De 'pragmatische wending' leidde ertoe dat de cultuurvakken veel van hun intellectuele aantrekkingskracht verloren. Ze dreigden een trukendoos te worden, waardoor ze weer minder aantrekkelijk werden voor nieuwsgierige leerlingen.

Van canon naar cultuur

Het is dus hoog tijd dat het cultuuronderwijs zich (om het op z'n Vlaams te zeggen) 'herpakt'. Als het niet (meer) om de canon gaat, waar gaat het dan wel om? Waarom zou je cultuur willen bestuderen? Wat maakt cultuuronderwijs voor leerlingen weer de moeite waard? Om deze vragen goed te beantwoorden moeten we een niveau hoger gaan zitten en ons, mét de leerlingen, afvragen wat cultuur eigenlijk is – en zo de basis van cultuur-

onderwijs verstevigen. Dat kan ook met een meer praktische insteek op vmbo-niveau.

In plaats van het overdragen van canonieke betekenis en waarde zullen we leerlingen moeten leren wat cultuur is en hoe betekenis en waarde zich verhouden. Eerder dan om een canon die niet meer bestaat, of om instrumentele vaardigheden waar je geen cultuuronderwijs voor nodig hebt, gaat het in cultuuronderwijs om de reflectie op cultuur, om cultureel bewustzijn. Cultuuronderwijs gaat over cultuur. Je leert wat cultuur is, hoe het is ontstaan (evolutie) en hoe het zich heeft ontwikkeld (geschiedenis), uit welke samenhangende elementen of bouwstenen het bestaat ...

Deze kennis is niet eenvoudig, en nog niet helemaal bekend. En omdat we niet buiten de cultuur kunnen stappen en altijd vanuit cultuur naar de werkelijkheid kijken, is cultuuronderwijs onderwijs in reflectie: we reflecteren vanuit de cultuur op cultuur. Vanuit je eigen cultuur leer je te reflecteren op die eigen cultuur, de cultuur van anderen en cultuur in het algemeen. Die reflectie krijgt op verschillende manieren vorm.

De basis van alle reflectie op cultuur is de waarneming: het observeren van cultureel gedrag. Op basis van observaties leer je cultuur te onderzoeken. Een tweede vorm van reflectie maakt gebruik van de verbeelding: we geven vorm aan onze culturele ervaring door middel van dingen die we maken: dans, muziek, verhalen, spel, beelden en sculpturen. In kunst en entertainment, maar ook in design, mode, architectuur en andere vormen van cultuur reflecteren we via de verbeelding; dat wil zeggen, door dingen te maken. De derde vorm van reflectie kan waarderend zijn: wanneer we nadenken over wat goed is of kwaad, hoe we vinden dat de cultuur er in de toekomst uit moet zien, of wanneer we verschillende culturen met elkaar vergelijken. De basis van deze waarderende houding is interpretatie: met behulp van taal (in en door taal) geven we cultuur conceptuele betekenis. Die betekenis is altijd waardegeladen – omdat betekenis geven keuzes

met zich meebrengt. De manier waarop je iets benoemt, is zelden neutraal; woorden (taal) doen ertoe. Een vierde en laatste vorm van reflectie is de wetenschappelijke: je leert cultuur als bijzondere vorm van gedrag te analyseren, je leert wat de bouwstenen van cultuur zijn (intentionaliteit, zelfbewustzijn, de basisvaardigheden) en hoe cultuur is geëvolueerd tot wat het vandaag de dag is. Cultuuronderwijs biedt dus een breed palet aan kennis en vaardigheden. Deze vaardigheden heb je nodig om op een kritische, genuanceerde en persoonlijke manier op cultuur (in brede zin) te reflecteren: door onderzoek, interpretatie, verbeelding en observatie.

De vakken die de kern van huidige profiel CM vormen en de cultuurvakken in het vmbo zijn samen verantwoordelijk voor het onderwijs in cultureel bewustzijn. De theorie van cultuur vormt hun gemeenschappelijke basis. Ze zijn complementair en vullen elkaar aan: allemaal dragen ze bij aan het inzicht in cultuur en aan de vaardigheden die nodig zijn om dat inzicht te bewerkstelligen en te onderhouden. De verschillen tussen de vakken hangen samen met de aspecten of dimensies van cultuur waar de nadruk op is komen te liggen: gaat het om heden of verleden, gaat het om vormen van verbeelding, gaat het om taal, om waarden, begripsvorming of analyse? Idealiter zou een school een (super)sectie CM moeten hebben, waarin vertegenwoordigers van de verschillende secties die samen het cultuuronderwijs verzorgen met elkaar, maar ook in dialoog met de andere collega's (in het vmbo techniek, landbouw (groen), economie en zorg & welzijn; in het havo en vwo EM, NG en NT) overleggen over de inhoud en didactiek van het cultuuronderwijs, opgevat als één geheel dat vanuit verschillende perspectieven kan worden onderwezen. Voor leerlingen is het prettig als zij merken dat het cultuuronderwijs in samenhang gegeven wordt, en als zij zelf inzicht in die samenhang krijgen. De kunstvakken, de talen, geschiedenis, filosofie en burgerschap zijn de pijlers waarop een geïntegreerd cultuuronderwijs gebouwd kan worden.

Cultuur(wetenschap)

Het profiel CM mist op dit moment nog een kernvak, cultuur(wetenschap), waar de andere vakken afgeleiden van zijn. Cultuurwetenschap is voor het profiel CM wat natuurkunde is voor NT, biologie voor NG en economie voor EM. In het vmbo ontbreekt het domein cultuur überhaupt en dus ook een logische plek voor het vak cultuurwetenschap.

Cultuurwetenschap gaat over wat cultuur is. Over hoe cultuur is ontstaan en hoe het zich heeft ontwikkeld in de evolutie (hier bouwt het voort op biologie en natuurkunde), uit welke bouwstenen het bestaat (de elementaire deeltjes, het DNA van cultuur), hoe die zich tot elkaar verhouden, hoe de verschillende dimensies van cultuur (zoals kunst, religie of wetenschap) zich tot elkaar verhouden, hoe het komt dat er zoveel verschillende culturen zijn in de wereld, en wat de dragers (de media) van cultuur zijn. Hier hoort cultuurgeschiedenis bij, en cultuurkritiek – wat weer de basis legt voor burgerschap.

Cultuurwetenschap is het nu nog ontbrekende hart van het profiel CM. Het is geen makkelijk vak en dat hoeft ook niet; het is interessant, uitdagend en spannend en het is vooral leerzaam. Dit vak biedt houvast – als het gaat om cultuur en culturen – en juist daar is tegenwoordig een enorme behoefte aan; niet alleen bij leerlingen. Denk aan vragen met betrekking tot waarden, ideologie, multiculturalisme, identiteit, democratie, nieuws en informatie, ongelijkheid, meritocratie, geestelijke verdieping, entertainment, edutainment en infotainment. Bij cultuurwetenschap leren leerlingen wat cultuur is, hoe het verandert en welke rol zij daar zelf in spelen. Het leert ze iets over vrijheid, over waarden en normen, over gewoontes. Op deze basis bouwen de andere cultuurvakken voort, de klassieke en moderne vreemde talen en Nederlands, geschiedenis, mediawijsheid, burgerschap, filosofie, de kunstvakken. En net zoals je bij biologie, natuurkunde en economie verschillende deelgebieden hebt (macro- en micro-economie, organische en anorga-

nische chemie, fauna en flora, deeltjes- en astrofysica), zo heb je ook in de cultuurwetenschappen (meervoud!) verschillende disciplinaire gebieden. Die kun je soms makkelijk met elkaar verbinden en soms niet – maar dat hoeft helemaal niet altijd, als je je maar realiseert dat je een gemeenschappelijke kern hebt en werkt vanuit dezelfde basiskennis.

Zoals je voor natuurkunde goed moet kunnen observeren en analyseren (in modellen denken), moet je voor cultuurwetenschap behalve observeren en analyseren ook goed kunnen verbeelden en spreken/luisteren en lezen/schrijven. Alle basisvaardigheden komen in het profiel CM en in de cultuurvakken in het vmbo aan de orde: observeren, verbeelden, taalgebruik en analyse. Observeren en analyseren zijn vaardigheden die je natuurlijk in de profielen EM, NG en NT of in de vmbo-profielen techniek, landbouw (groen), economie en zorg & welzijn ook nodig hebt, terwijl taal en verbeelding daar iets minder belangrijk worden gevonden. Idealiter worden de basisvaardigheden alle vier aangeboden (als een totaalpakket), waarbij je op grond van talent en affiniteit het zwaartepunt meer bij de ene of bij de andere vaardigheid zou kunnen leggen.

Cultuuronderwijs biedt niet alleen kennis van cultuur. Het is ook onderwijs in kundes: je leert hoe je onderzoek moet doen (theorie, observatie, kwantificerende methoden (wiskunde, statistiek)), en je leert hoe je kunt verbeelden en interpreteren. Je kunt daarbij zowel verkennend te werk gaan, als meer verbredend, of juist verdiepend.

Interpreteren is iets anders dan wetenschappelijk onderzoek doen. Het doel van interpretatie is niet zozeer inzicht in de werkelijkheid als wel de *duiding* ervan. Het gaat om het geven van betekenis, wat inhoudt dat we de wereld (verschijnselen, gebeurtenissen) in taal uitdrukken. Betekenis kun je niet berekenen: het is niet kwantitatief maar kwalitatief. Door interpretatie krijgt de wereld betekenis, en waarde. Het maakt nogal uit of je iets als

vaderlandsliefde, patriottisme, nationalisme of populisme duidt. Goed kunnen interpreteren is voor een samenleving net zo belangrijk als goed kunnen rekenen, omdat duiding de basis legt voor het handelen.

Welke kant we opgaan, wat we gaan doen, wat we wel en wat we niet de moeite waard vinden – het is allemaal een kwestie van betekenis, en *betekenis is talig*. Goed interpreteren betekent de taal beheersen, tot in de fijnste nuances. Cultuuronderwijs is daarom ook onderwijs in *poëtica* (literair taalgebruik), *retorica* (overtuigend taalgebruik) en *dialectica* (argumentatief taalgebruik). Dat is niet voor iedereen weggelegd; je moet er talent, of gevoel, voor hebben. Een samenleving zonder goede taalgebruikers is een stuurloze samenleving, een samenleving zonder samenhang. Wetenschap vertelt je namelijk wel hoe dingen in elkaar zitten, maar niet wat je moet doen. Dat is toch eerder een kwestie van betekenis (geven).

Een belangrijke vorm van reflectie op cultuur is de reflectie door *verbeelding*. De verbeelding stelt ons in staat de ervaring – individueel zowel als collectief – een vorm te geven. Met behulp van verbeelding maken we dingen ('artefacten', 'werken') waar we de ervaring als het ware in vastleggen zodat we er, alleen of samen, op kunnen reflecteren en zij deel kan gaan uitmaken van ons geheugen. Waar andere vormen van cultureel bewustzijn er vooral op gericht zijn het verschil dat zo kenmerkend is voor de ervaring op te heffen, door de werkelijkheid met behulp van schema's, begrippen of modellen te herkennen in termen van een bekend geheugen, gebruiken we de verbeelding om dat verschil niet weg te werken maar er een vorm aan te geven, het aanwezig te stellen. We maken daarbij gebruik van alle ons ter beschikking staande media: van ons lichaam (in dans en zang), via voorwerpen (sculpturen, installaties, instrumenten) en taal (drama, literatuur) tot allerlei grafische vormen (schilderkunst, fotografie en film, schermkunst) en alle mogelijke combinaties. Door het verschil dat de ervaring kenmerkt – en dat ons altijd een beetje dwarszit omdat het niet helemaal voorspelbaar

is – een vorm te geven, maken we het op een bepaalde manier toch beheersbaar: de verbeelding stelt ons in staat greep te krijgen op onze ervaring, zonder dat we het verschil teniet doen. Dat bepaalt ook onze altijd wat ambivalente houding ten opzichte van de reflectie door verbeelding (die we sinds de 18e eeuw in het westen 'kunst' noemen). Aan de ene kant bewonderen we degenen die in staat zijn onze ervaring levensecht weer te geven, aan de andere kant helpt die verbeelding ons in de praktijk niet echt verder, het verschil blijft immers bestaan.

Naast kennis over cultuur en de *vaardigheden* die je nodig hebt om op cultuur te kunnen reflecteren, brengen het profiel CM en de vmbo-cultuurvakken je een *houding* bij. Die houding is *reflexief*: je leert – meer dan in enig ander profiel of vak – te reflecteren op je eigen cultuur (of culturen) en op die van anderen. Cultuuronderwijs is onderwijs in *cultureel bewustzijn*, een cultureel bewustzijn dat een veelheid aan vormen kan aannemen: in de (nieuws)media, de geschiedenis, in de kunsten en literatuur, ideologie en levensbeschouwing (burgerschap), filosofie en wetenschap. Dit zijn evenzoveel vormen waarin mensen reflecteren op zichzelf en de samenleving.

Het belang van het cultureel bewustzijn schuilt in het feit dat het bepalend is voor onze identiteit. Over die culturele identiteit is tegenwoordig veel te doen. Deels is dat een direct gevolg van een tekortschietend cultuuronderwijs. Immers: juist daar zou je moeten leren wat identiteit is, hoe deze vorm krijgt of kan krijgen, en hoe je er zelf vorm aan kunt geven – door waar te nemen, door verbeelding, in het ideologische en politieke debat, door de organisatie van de samenleving.

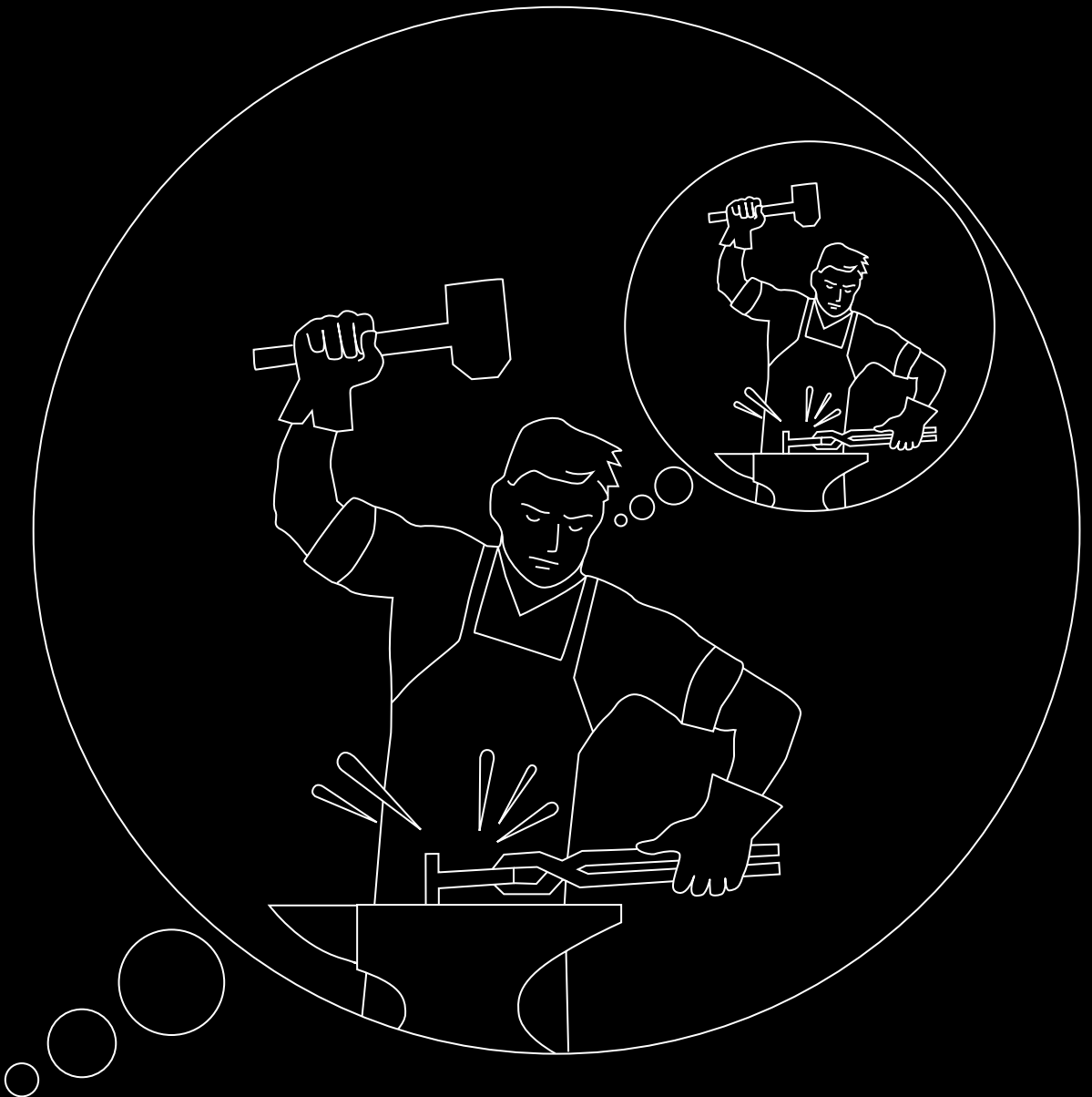
Het cultureel bewustzijn wordt nergens anders onderwezen en vormt het specifieke domein van het cultuuronderwijs. Dit onderwijs is een rijk, spannend, interessant en deels nog onontgonnen gebied met een wezenlijke maatschappelijke functie en belang; een functie en een belang die anders zijn dan – en dus een plaats verdienen naast – de natuur- en de maatschappijvakken.

Grip op cultuuronderwijs

We nemen hier de ruimte om de theoretische basis uit de eerste hoofdstukken te koppelen aan je eigen onderwijs. Dit hoofdstuk bestaat uit twee delen: *Ontwikkeling* en *Uitvoering*. In beide delen word je meegenomen in het denken en doen van docenten van het Amadeus Lyceum in Vleuten die werken aan cultuuronderwijs.

~ CULTUURONDERWIJS IN UITVOERING ~

denken alvoor je doet en al doende blijven denken



ONTWIKKELING

WELKOM IN DE WERELD VAN CULTUURONDERWIJS

In het deel Ontwikkeling laten Astrid Rass en Anne Sasbrink (onderwijskundig begeleiders) zien hoe je de theoretische kennis gebruikt om (je) cultuuronderwijs regelmatig te analyseren en het op basis daarvan vorm te geven of aan te passen. Het aandeel van de begeleiding is gericht op de pijlers van cultuuronderwijs (het geeft een idee van hoe je hulpmiddelen kunt toepassen), op het stellen van spiegelende vragen en op de houding van docenten bij het werken aan cultuuronderwijs. Je wordt je bewust van je keuzes op het gebied van inhoud en vormgeving en je cultuuronderwijs wordt avontuurlijker.

Op een bijeenkomst in Utrecht over cultuuronderwijs waar we een lezing hebben gegeven, worden we aangesproken door Lara Ramdhani (cultuurcoördinator en docent kv/kunst beeldend) van het Amadeus Lyceum. Naar aanleiding van onze lezing over cultuuronderwijs ziet ze mogelijkheden om de kwaliteitsvragen op haar school aan te pakken: 'Cultuuronderwijs past bij de kernwaarden van onze school. Vanuit onze visie willen we in alle vakken het cultureel bewustzijn aanwakkeren. We vinden onze vakoverstijgende projecten belangrijk – onze school is ervoor gebouwd – en we willen de kwaliteit ervan verbeteren. We doen veel ad hoc, maar we willen bewust keuzes maken en snappen waarom we doen wat we doen.' De vraag is of we hen willen begeleiden bij deze verkenning.

Voor ons is dat een goede start: docenten die zelf met vragen komen. We hebben een oriënterend gesprek en de directie geeft toestemming om begeleidingsuren te financieren. Een visie is snel geschreven en een werkboekje voor een project heb je met wat ervaring vlot samengesteld. De kernvraag van de school luidt als

volgt: ‘Kunnen we bij onze projecten het kader van cultuuronderwijs gebruiken om de kwaliteit te verbeteren en de verbinding tussen de vakken te intensiveren? En hoe kan Lara als cultuurcoördinator haar collega’s met feedback en inspiratie op weg helpen?’

Op basis van deze vragen stellen Anne en ik voor om Lara en Niels Frerichs (geschiedenis) kennis te laten maken met de theorie. Het werken met het team nemen we daarna mee in de volgende jaarplanning. Hierdoor hebben we lucht om overlegmomenten in te plannen in een ritme dat past bij praktische oefeningen. We hebben rust en ruimte nodig om met elkaar na te denken.

Het eerste jaar

Eerst is er altijd die voeding. Tips om voorafgaand aan de eerste bijeenkomst wat te lezen en filmpjes om te bekijken. Een paar bronnen:

- *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (lezing Barend van Heusden; te vinden via internet ‘Presentatie Barend van Heusden - Het Kasteel - 14 september 2011 YouTube’)
- Artikel ‘Wat leren we van cultuuronderwijs’ (<https://www.rug.nl/staff/b.p.van.heusden/research>).
- *Leerplankader Cultuuronderwijs*, SLO: hoofdstuk 2 en paragraaf 6.2 (te vinden via internet: ‘SLO Cultuur in de Spiegel in de praktijk; een leerplankader voor cultuuronderwijs’)
- *Cultuur². Basis voor cultuuronderwijs* (Van Heusden, Rass & Tans, 2016).

We beginnen met het begrippenkader van cultuuronderwijs, zoals dat in hoofdstuk 1 en 2 is beschreven. Wat is cultuur? Hoe is het ontstaan en hoe heeft ze zich ontwikkeld? Over de bouwstenen van cultuur en over cultureel bewustzijn – hoe zit dat in elkaar? Wat leren we leerlingen in cultuuronderwijs? We bespreken onderwerpen, vaardigheden, media en hoe we leerlingen van

uit de eigen leefwereld kunnen laten reflecteren op hun cultuur en de cultuur van anderen. We luisteren goed naar de taal die Lara en Niels spreken, naar de termen die ze gebruiken. We proberen de theorie te koppelen aan hun eigen taal. De CiS-quiz (zie bijlage) helpt bij het begrijpen van het concept cultureel bewustzijn, wat reflecteren op cultuur inhoudt, wat verschillen en overeenkomsten zijn tussen techniek en kunst.

Ergens in het traject nemen we de schoolleiding mee. Meestal is een afdelingsleider op een wat grotere afstand betrokken. Zij faciliteert en heeft voeding en voeling nodig. We willen twee à drie uur om ze mee te nemen. Dit betreft niet meer alleen kunstonderwijs, maar ook geschiedenis en erfgoed, inburgeren, identiteit en diversiteit, over de verbinding tussen vakken. Het kader biedt een stevige basis voor het hele onderwijs én voor het Profiel Cultuur & maatschappij. Het gaat over een houding en over keuzes van collega’s. Het management moet die keuzes op zijn minst kunnen volgen. Wanneer een groep docenten de gelegenheid krijgt om inhoudelijk samen te werken, vraagt dat om ondersteuning en vertrouwen vanuit de directie en enige experimentele vrijheid. Er is ruimte en tijd nodig om daadwerkelijk inhoudelijk uit te wisselen en samen tot iets nieuws te kunnen komen.

In een tweede sessie maken we de stap naar hoe het kader gebruikt kan worden voor cultuuronderwijs. We kijken met elkaar vanuit de structuur van cultuuronderwijs naar bestaande lessen, zoals die over groene vingers. Dat is een combinatie van biologie en tekenen: plantkennis koppelen te aan planten tekenen en verbeelden met natuurlijke materialen. De school heeft er een prijs voor gekregen en nu zorgt het kader van cultuuronderwijs voor een nieuwe blik. Verbeelden heeft een onderwerp nodig, een onderwerp dat voor leerlingen iets betekent. Hoe kunnen ze die betekenis meenemen in het vormgeven? En pas op: de techniek –

hoe doe je het – blijkt telkens snel dominant te worden. Bij verbeelden komt meer kijken dan alleen maar techniek. Lara en Niels merken zelf al op dat de lessen wel erg materiaalgericht zijn ingevuld.

Wij stellen vooral vragen om het denken op gang te brengen: ‘Waarom eigenlijk? Willen ze dat?’ Een volgende keer gaan ze de fascinatie voor natuur en het natuurbewustzijn aanwakkeren. Welke leerlingen hebben iets met planten? Of hebben iets met een speciale plant? Wat doen die planten met ze? Wat zeggen geuren en kleuren? En waarom zouden we de hele groep met uitsluitend natuurlijke materialen laten verbeelden?

In de bestaande projecten voor de onderbouw kijken we hoe wordt omgegaan met de leerlingen, met waarnemen en verbeelden. De vaardighedencirkel kan makkelijk een eigen leven gaan leiden. Hij is niet bedoeld als afvinklijstje: ‘O, we moeten nog wat met verbeelden. Dan laten we ze nog maar een pentekening maken.’ En klaar! Want: waarom een pentekening?

We bekijken en bespreken een lesvoorbereiding, we wonen een les bij en doen samen een nabespreking. Met vragen sturen we het gesprek van de praktijk naar de theorie en weer terug. We spiegelen, laten ze nadenken. Ze zien de waarde dat ervaringen van leerlingen het vertrekpunt (en niet het eindpunt!) zijn bij het ontwerpen van onderwijs. Deze manier van werken is niet hun tweede natuur. Dat wil zeggen: nog niet.

Voorafgaand aan de volgende werkmiddag hebben ze de leerlingen uit één klas in kaart gebracht. ‘Wie zijn je leerlingen? Weten jullie dat? Wat weet je over hun zelfbewustzijn: in hoeverre geven ze bewust betekenis aan wie ze zijn en wat ze doen?’ Een vragenlijst op basis van waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren geeft richting aan de gesprekken. We willen vooral dat ze doorvragen bij hun leerlingen.

Lara en Niels schrijven om te beginnen in steekwoorden

op wat hun onderzoekjes hebben opgeleverd. We geven informatie over wetenschappelijk onderzoek naar ontwikkeling van het cultureel bewustzijn, de culturele vaardigheden van leerlingen op deze leeftijd.

‘Herken je dit?’ Gespreksstof genoeg – waarbij wij vooral weer vragen stellen, vanuit het kader. ‘Wat zien we nu? Waar ben je verbaasd over?’ Zo blijkt dat leerlingen vooral naar school gaan om elkaar te ontmoeten.

‘In hoeverre zijn deze leerlingen in staat om te reflecteren? Waar denken ze over na? Wat houdt hen bezig? In welke fase zitten ze, welke rol spelen waarneming, verbeelding, conceptualisering, en hoe sluit je daarbij aan? In welke taal, met welke tekens praten deze leerlingen over hun leefwereld en ervaringen, welke begrippen gebruiken ze en wat wil jij daar in ieder geval aan toevoegen? Hebben ze politieke voorkeuren, van welke kleding en kunstvormen houden ze, naar welke concerten en films gaan ze, welke vlogs volgen ze? Kennelijk spreekt het jongeren aan als iemand iets uitermate saais (vanuit ons perspectief) over zijn eigen leven zit te vertellen. Misschien moeten we daar iets mee?’ Aan de hand van wat Lara en Niels gevonden hebben, vragen we kritisch door. We bevestigen denkbeelden, willen vertrouwen geven.

We raken niet uitgepraat over hun leerlingen. En o ja, we komen erachter dat leerlingen moeite hebben met een bepaald type teksten. In geschiedenislessen kunnen ze spotprenten maar moeizaam duiden en ze lijken moeite te hebben met ironie en cynisme. Als iets overdreven wordt weergegeven (of indirect met behulp van symbolen), snappen leerlingen de ironie en finesse niet goed. Ze nemen blinkbaar veel (te) letterlijk. Bij beeldende kunst vinden ze het lastig om werk betekenis te geven en te interpreteren. Leerlingen zien een Rembrandt en zeggen direct: ‘Dat vind ik niet mooi.’ Dan sluiten de rijen zich: de meesten vinden het niet mooi. Ze moeten nogal een stap maken. Het gaat niet over sporthelden, popsterren of populaire vloggers, het is geen materiaal voor hun social media.

Het schilderij bekijken met kennis vanuit jaartallen en stijlkenmerken interesseert deze adolescenten minder. Iets van kunst vinden is persoonlijk, maar in een gesprek trek ik het breder. Ze hebben belangstelling voor de sociale interactie en in de gebeurtenis. Een van de leerlingen is positief over het portret van Aeltje Uylenburgh (1632), omdat het haar aan haar oma doet denken. Prachtig, het heeft ineens iets te maken met haar eigen leefwereld. 'Stel je eens voor hoe dit schilderij in 1784 door de bevolking werd bekeken en beoordeeld. Heeft dit wat te maken met je vele selfies?' Het gaat hier dus om een collectief cultureel bewustzijn. Het vraagt oefening voor jongeren om te leren begrijpen dat de manier waarop we naar iets kijken wordt beïnvloed door onze sociaal-culturele omstandigheden. Goed interpreteren betekent de taal tot in de nuances beheersen. 'Kun je je voorstellen dat het andere mensen (wel) iets zegt? Kun je je indenken dat een bepaald symbool bij mensen een beangstigend gevoel oproept?'

Vanuit de eigen leefwereld leren leerlingen te reflecteren op hun eigen cultuur, de cultuur van anderen en cultuur in het algemeen. Bij bijvoorbeeld het ontwikkelen van begrip voor gedrag van mensen in vroeger tijden blijkt dit voor de conceptueel georiënteerde jongeren ingewikkeld. Ze moeten steeds wisselen tussen inzoomen en uitzoomen.

Ik vind het nog niet zo eenvoudig om jongeren aan te zetten zich te verplaatsen in alternatieve ideeën, overtuigingen en werkelijkheden. Relativering van perspectieven veronderstelt een houding die er doorgaans tot een jaar of 16 nog niet is en deze leerlingen zijn 15 ...

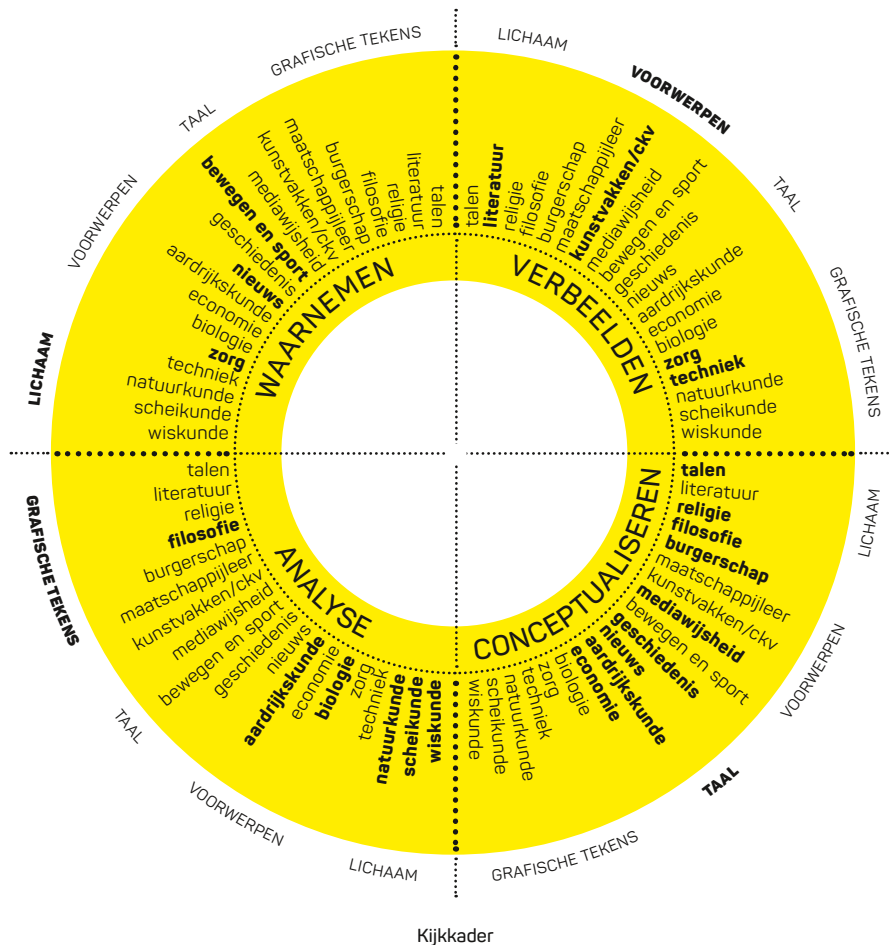
Lara en Niels realiseren zich vooral dat ze een heleboel niet weten over hun leerlingen.

We zijn met z'n vieren aanwezig bij een les over het thema protestsongs en gebruiken de pijlers van cultuuronderwijs om te observeren en collega's mee te nemen in het gedachtegoed.

De collega geschiedenis laat aan het begin zijn favoriete nummers horen: 'Gekkenhuis' van Opgezwolle, 'Sunday, Bloody Sunday' en 'Over de muur' en ... hij is super enthousiast. Het gaat helemaal over zijn eigen cultureel bewustzijn, maar hoe sluit dat aan bij de ervaringen en de geheugenbibliotheek van zijn leerlingen, want waar gaan die liedjes over? Goh, ja ... De les gaat niet echt over wat protesteren inhoudt – en waarom zouden deze leerlingen willen protesteren? Wanneer worden mensen opstandig? Wat doen ze dan? Waar protesteert een leerling weleens tegen en hoe sluit je daarbij aan? Dat blijkt een lastige stap.

Je bent bevlogen vanuit je eigen kennis en interesses. Maar daarnaast is het wezenlijk om na te denken over wat je leerlingen weten over protestsongs. Waarom wil je ze daar iets over leren? Welke vaardigheden, welke media gebruik je, met welke externe partijen zou je kunnen samenwerken? Dit is de grondhouding: dat je telkens de tijd neemt om even rustig en systematisch na te denken, voordat je keuzes maakt. Je oriënteert je eerst op het onderwerp. Daar is tijd voor nodig. Die tijd nemen we vaak niet.

Collega's willen een project invullen met het thema oceanen en het gesprek verzandt. Een van hen houdt van duiken. Bij aardrijkskunde staat 'de Noordzee' in de methode. Een collega maakt zich zorgen over de plasticsoep. Het watergehalte, de visstand, de temperatuur ... het gaat alle kanten op. Wij vragen hoeveel van deze leerlingen uit Vleuten weleens op een oceaan zijn geweest of er iets mee hebben. De eerste stap is dus weer: terug naar de leerlingen. Wat zouden ze al weten van oceanen (hun persoonlijke geheugen)? Hoe komen ze ermee in aanraking (de werkelijkheid waarin ze



leven)? En wat vinden we met elkaar vanuit onze vakken dat ze zouden moeten weten?

Het is een breed thema: we zoeken naar onderwerpen die leerlingen van verschillende kanten (vakken) kunnen bekijken. Dat hoeft geen evenredige inbreng te zijn. Soms staat een vak minder centraal en kun je toch voor een ander perspectief zorgen. Bij geschiedenis gaat het bijvoorbeeld over de scheepvaart in verschillende historische periodes en wat dat betekende voor mensen, zowel aan boord als op de wal. Voor het onderdeel zeevaardigheid wordt de collega natuurkunde erbij gehaald. Leerlingen leren dat mensen door nieuwe technische ontwikkelingen letterlijk meer afstand kunnen nemen van hun eigen leefwereld. Dit betekent iets voor de cultuur. In het cultuuronderwijs gaat het bijvoor-

beeld over de fascinatie of angst van mensen voor water, het gevecht met het water, gedichten en schilderijen over water ...

We pakken het kijkkader (zie hierboven) erbij om duidelijk te maken wat er gebeurt. Alle vakken die de leerlingen volgen staan erop en we kijken waar de dominante vaardigheden zitten. Wat heeft mijn kunstvak gemeen met Nederlands en wat met filosofie? Je zoekt verbinding, bijvoorbeeld in de vaardigheden: hoe maak je met talige vaardigheden het onderwerp inzichtelijk en geef je betekenis aan wat je ervaart en waarneemt? Welke begrippen gebruik je daarbij? Over welke begrippen beschikken leerlingen? Vaardigheden van een vak zijn goed in te passen in het gekozen thema.

Het tweede jaar: cultuur, cultuuronderwijs en cultureel bewustzijn

Het jaar daarop gaan we aan het werk met een groep collega's die cultuuronderwijs hebben gekozen voor hun scholing.

Wij hebben een PowerPoint samengesteld, Lara en Niels geven zelf de eerste uitleg: wat is cultuur, wat is cultureel bewustzijn, en wat is cultuuronderwijs. Op de bijeenkomsten gaan we vooral praktisch aan het werk, bekijken bestaande projecten en ontwerpen nieuwe. Het is niet iets extra's, we gebruiken de theoretische kennis direct bij het kijken naar lessen die ze gegeven hebben en lessen die nog komen. Doordat we met Lara en Niels samenwerken, zitten we soms in drie groepjes, soms in vier.

Collega's schieten al snel in de houding: 'Welke opdrachten hebben we? Goed idee, doen!' Wanneer we doorvragen over het waarom, moeten ze geregeld even lachen, 'Ja, haha ...'

Wanneer we de les 'een potje kleien' uiteenrafelen, ervaren ze wat we bedoelen. De leerlingen moeten de techniek die nodig is om een potje te maken in de vingers krijgen. Helemaal goed. Dit is alleen geen cultuuronderwijs. Wil je dat je lessen rond het kleien van een potje ook een beroep doen op het cultureel bewustzijn? Dan zou je het kunnen hebben over de trechterbeker-cultuur, over het gebruik van potten en pannen, over design, of ... Wanneer en hoe vaak wordt de overvloed aan herinneringen van leerlingen aangeboord? Ogen en oren gaan open en er sijpelt van alles binnen. Hoeveel wordt er waargenomen? Is er ruimte voor onderzoek en experiment? Zorgt de verbeelding voor voldoende reflectie of is het vooral lekker bezig zijn, een (mooi) potje maken? Jij hebt de keus: wat willen de leerlingen en wat wil jij op dit moment met deze leerlingen, en waarom? Je maak heel wat keuzes en

wanneer je je daar eenmaal van bewust bent, maak je wellicht andere keuzes.

We bekijken met een groepje een les Frans. Bij het luisteren naar een protestsong moeten leerlingen woorden opschrijven die ze (her)kennen. De collega zegt dat *banlieues* voorsteden zijn. Punt. Haar doel is woordjes leren; daar wordt op gehamerd bij de talen. Dat het een protestsong is, heeft zo geen enkele meerwaarde – terwijl het een schot voor open doel is om woorden te koppelen aan de cultuur van de voorsteden. Ze gaat niet in op wie dit liedje heeft geschreven, wanneer, voor wie en wat de boodschap is. 'Misschien herken je iets in het lied? Hebben wij in Utrecht wijken die op de *banlieues* lijken?'

Dit gebeurt vaker in vakoverschrijdende projecten. We hebben een thema en dat wordt nu door Frans gebruikt als omlijsting, maar het gaat om het leren van de woordjes. Ze leren niets over de Franse cultuur, laat staan dat ze die met hun eigen cultuur vergelijken. Je hebt daar een keuze in. Een verbinding met het leven van de leerlingen zelf maakt de woorden vast betekenisvoller en makkelijker te onthouden.

De collega Spaans vult aan dat haar vak mediumgericht is, taalgericht. 'Dus ik kan mijn taaldoelen met bijna elk willekeurig onderwerp invullen en laten aansluiten bij mijn leerlingen van dit jaar. Kun je even op een blad alle onderwerpen schrijven die aan de orde komen in andere vakken?' Dan kan ik daarbij aansluiten. In de gesprekken blijkt dat ze erop gebrand is om ook de Spaanse cultuur over te brengen. Basken en Catalanen protesteren immers volop. Dat komt in het nieuws en verschillende leerlingen gaan er op vakantie, al spreken ze in Barcelona weer wat minder Spaans ...

Een groepje bekijkt de buitenlandreis nog eens kritisch. Rome wordt tot nu toe vooral beleefd vanuit het programmaboekje en de rondleidingen: palazzo, piazza, ponte en de paus. We willen vertellen en uitleggen.

Dat is ons leerkrachten eigen. Dit jaar wijzen we leerlingen eveneens op de geur, de smaak van deze pasta, cappuccino, Pellegrino en de beleving van Vespa's en polizia. Aan Piazza Navona schuiven we allemaal in een kerkbank: zitten, mond dicht en alleen maar luisteren, voelen, ruiken ... Het accent komt op waarnemen en beleven en we laten de al te vaak gebruikte vaardigheden als conceptualisering en analyse even achterwege. Prachtig.

Een jongere collega Engels zit de eerste bijeenkomst alleen te luisteren. In zijn eerstvolgende les analyseert hij met leerlingen het taalgebruik van Trump. Dat is cultuuronderwijs. Leerlingen vinden het belachelijk hoe Trump tekeergaat. In de les bespreken ze wat ze daarbij voelen, hoe ze het zelf zouden doen en hoe dat hier op school gaat. Misschien wel het belangrijkste is dat ze inzicht krijgen in het bewustzijn van mensen die op Trump hebben gestemd, en zich realiseren dat hun eigen afwijzende oordeel wellicht niet veel beter onderbouwd is dan dat van Trumps aanhangers. Zo draagt cultuuronderwijs bij aan inzicht in wat cultuur is, hoe het werkt, en aan zelfinzicht. Leerlingen leren – in het Engels! – hun eigen oordeel kritisch te beschouwen en te relativieren.

De goede vragen stellen

In een relatief kort tijdsbestek blijkt dat een groep gemotiveerde docenten met externe begeleiding stappen maakt. Het is geen kunstje of stappenplan, maar meer een manier van kijken, gecombineerd met een analytische houding. Kritisch kijken en vragen stellen om ons bewust te worden van wat we aan het doen zijn, dat is wat we willen. Het is belangrijk dat een aantal collega's het team scherp houdt, de goede vragen blijft stellen.

- 4 Bureau NegenTien is het projectbureau van de gemeente Utrecht dat verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van het grootste nieuwe stadsdeel van Nederland: Leidsche Rijn.
- 5 Architectuurcentrum Aorta is een onafhankelijk platform voor ontwerp van de leefomgeving van Utrecht. Het verbindt de creatieve industrie en wetenschap met (landelijk en stedelijk) beleid, bouwende partijen, lokale initiatieven, bewoners en politiek rond ruimtelijke vraagstukken.

UITVOERING

WELKOM IN DE WERELD VAN DE STEDENBOUW

Het eerste deel van dit hoofdstuk ging over het ontwikkelen en begeleiden van cultuuronderwijs op het Amadeus Lyceum in Vleuten. Dit deel laat zien wat het effect is van deze begeleiding in het ontwerpen van cultuuronderwijs. De docenten Lara Ramdhani (cultuurcoördinator en docent ckv/kunst beeldend), Niels Frerichs (geschiedenis), Gijs Bos (aardrijkskunde) en Tessa Bosch (ckv en kunst algemeen) ontwerpen het cultuuronderwijsproject CREATING CITIES.

Bureau NegenTien vraagt jullie, als nieuwe generatie stadsbewoners, ideeën aan te dragen voor het nieuwe stuk van de woonwijk Leeuwestejn-Noord. Het wordt een duurzame groene wijk tussen het Amsterdam-Rijnkanaal en het tunneldak van de A2 op de plek waar vroeger de oude buitenplaats Leeuwestejn was. De wijk wordt een van de verbindingen tussen oud en nieuw Utrecht.⁴

Bij dit project heb je de vrijheid om te bedenken hoe volgens jullie de ideale woonwijk van de toekomst eruit zou moeten zien. Je staat er niet alleen voor. Je wordt gedurende de week begeleid door Charlotte, coach van Architectuurcentrum Aorta.⁵ Als professioneel ontwerper daagt zij jullie uit om een baanbrekend ontwerp te maken.

Gedurende een projectweek van vijf dagen maken leerlingen uit vwo 4 kennis met wat er allemaal komt kijken bij het bedenken van een stukje stad vlak bij onze school. Het richt zich op een nieuw deel van de wijk

waar veel leerlingen wonen. Omdat het nieuwe stadsdeel steeds verder uitdijt voeren wij, Lara, Niels, Gijs en Tessa, dit project al een paar jaar uit. Het is een echte en uitdagende vraag van de gemeente, waarbij leerlingen ervaren dat hun werk meetelt.

Onze voorbereiding

In voorgaande jaren deden de leerlingen bij dit project allemaal min of meer hetzelfde onderzoek, terwijl ze liever individueel en in groepjes werken. We vragen ons af wat het onderwerp eigenlijk te maken had met wat leerlingen bezighield. Bovendien is het weer een opdracht. Het woord opdracht heeft de ondertoon van eenrichtingsverkeer, leerlingen moeten weer wat. We steken veel tijd en energie in een leuke opdracht en zijn dan teleurgesteld wanneer het niet oplevert wat we hadden bedacht. Leerlingen merken dat zij niet aan onze ideeën hebben voldaan.

De driehoek van cultuuronderwijs brengt in beeld dat er altijd sprake is van een samenspel van onderwerp, vaardigheid en medium, waarbij de ervaringen en het geheugen van leerlingen het uitgangspunt vormen. De driehoek geeft inzicht in de elementen van onze lessen. We beginnen steeds bij onze leerlingen: we sluiten aan bij hun geheugen, we sluiten daar een beetje bij aan of we doen dat gewoon eens een keer (bewust) niet.

Leren begint bij (eigen) nieuwsgierigheid en interesse. Dus wat weten deze leerlingen al van stedenbouw? We willen het liefst voorafgaand aan de projectweek met leerlingen verschillende wijken verkennen. Gewoon, om waar te nemen. We gaan met ze in gesprek, op zoek naar hun stadsbewustzijn, en laten ze kennismaken met stedenbouw.

Met een paar specifieke vragen maak je de culturele kant van een onderwerp zichtbaar:

1. Wat betekent – of betekende – een stadswijk voor mensen?
2. Wat betekent hun eigen stukje stad voor deze leerlingen?
3. Hoe krijgt zo'n stukje stad betekenis? (Welke vaardigheden en welke media kunnen worden ingezet?)

Iets verder uitgewerkt:

- a. Wat valt leerlingen op in hun woonwijk?
- b. Welke kleuren en geuren benoemen ze?
- c. Welke vormen (van huizen) trekt hun aandacht?
- d. Waarvan kennen je leerlingen een nieuw stukje stadswijk?
- e. Wat weten ze er al van?
Wat herinneren leerlingen zich?
- f. Komen ze in hun dagelijks leven met een nieuwe wijk in aanraking?
Hoe zie je het wonen terug in hun leefwereld?
- g. Wat voor associaties hebben ze bij het bedenken van een stukje van de stad?
Welke voorkeuren hebben leerlingen?
- h. Wat zouden leerlingen volgens jou over het ontwerpen van een nieuw stukje stadswijk moeten weten/leren? Waarom?
- i. Wat zijn voor hen hoofdkenmerken van een stadswijk?

We vragen naar de stad als een aspect van cultuur, als deel van een geheugenbibliotheek, waarmee mensen een altijd veranderende werkelijkheid vorm en betekenis geven. Hoe kennen ze hun stad? Via welke media? Hoe verbeelden ze dit? Welke verhalen over nieuwe

wijken doen de ronde en welke rol spelen stad of wijk in verschillende culturen? De antwoorden uit de klas zullen verschillen, maar je zult wel gemeenschappelijke lijnen ontdekken. Dit zijn ankerpunten voor ontwerpkeuzes.

Om onderwijs over stedenbouw dichterbij iedereen herinneringen en belevingswereld te brengen, draagt Aorta een aantal thema's aan die horen bij stedenbouwkundig ontwerpen: wonen, ontmoeten, architectuur, mobiliteit, historie, pr, veiligheid, duurzaamheid. Alles kan in beeld komen en bijdragen aan het werken over stedenbouw. Wij willen dit jaar meer keuzemogelijkheden en meer tijd inruimen voor nauwkeurig en verdiepend vooronderzoek.

Ckv is de bindende factor in dit project. Bij aardrijkskunde, geschiedenis en Nederlands zijn vlot vakverbindingen te vinden. Zo sluit het onderwerp naadloos aan bij de ruimtelijke ordening bij aardrijkskunde, zit het gebied vol historie, moeten bepaalde bomen blijven staan, zullen er interviews afgenomen worden en worden verslag, visie en samenvattingen geschreven. Wat brengen collega's vanuit hun vak in zonder dat ze hun vakidentiteit kwijtraken? Waar vinden we tijd om met elkaar na te denken en te overleggen (hen te stimuleren) over het hoe en het waarom van deze invulling? Samen overleggen inspireert en geeft zicht op samenhang. Dat zorgt voor tijd- en leerwinst.

Jaarplanning, budgetten en praktische zaken

Na iedere meivakantie staat de jaarplanning voor het volgende schooljaar op de agenda. Dus gaan we al bezig met week 10 van het volgende jaar: hoe geven we het project *Creating Cities* een plaats in het nieuwe jaarprogramma? We zoeken tijd om met collega's te overleggen die hoogstwaarschijnlijk meedoen. De inzet is

afhankelijk van allerlei andere dingen die in week 10 spelen. Wie gaat er mee naar Rome of Berlijn, wie blijft in Vleuten en doet mee met ons project? Wat heeft prioriteit? Wat vindt het management? Collega's inzetten uit verschillende vakgroepen met elk hun eigen programma, allerlei overleg, vergaderingen en studiemiddagen – het blijft heikel en ingewikkeld. Het is een uitdaging.

Daarnaast zijn er praktische zaken die wel allemaal gedaan moeten worden. Begeleidende collega's en geschikte werkruimtes moeten in het rooster worden opgenomen. Waar zijn materialen opgeborgen en wie doet aanvullende boodschappen? Het is vooral minder leuk en stressvol, omdat dit allemaal tussendoor gebeurt en we hier geen extra tijd voor krijgen. Dat maakt ons huiverig – en toch gaan we ervoor, omdat we ieder jaar de betrokkenheid van de leerlingen ervaren en vanuit het onderwerp mogelijkheden zien om vakken met elkaar te verbinden.

De inleidende lessen

Wat is het stadbewustzijn van onze leerlingen?

De twee weken (dus twee lessen) voordat het project begint gebruiken we om met de leerlingen te praten over hun stadsbeleving en ze te laten kennismaken met stedenbouw. Welke termen worden gebruikt en wat komt er kijken bij het ontwerpen van een wijk? Het gaat over meer dan vorm, functie, materialen en techniek. Het gaat ook over het gedrag van mensen, die hun omgeving altijd naar hun hand willen zetten (assimilatie).

Bij de voorbereiding zoeken we nog naar de goede volgorde. We beginnen de eerste les bij onszelf. We vragen de leerlingen: 'Wat denk je, waar woont Lara? En waar woont Tessa? In wat voor huis, wat voor straat? Wat voor kleuren denken jullie dat we binnen gebruiken?

Ruikt het naar bloemen of naar een huisdier, naar Robijn of ...? Is het binnen licht of donker? Welke geluiden denk je dat er klinken?'

'En in welk huis wonen jullie zelf? Beschrijf eens kleur, geur, sfeer, afmeting en licht. En met wie woon jij daar? Zou jij zelf het zelf anders willen?' Ze verzamelen in de loop van de week wat typerende beelden en geluiden. De grote variatie zorgt voor levendige gesprekken en af en toe hilariteit en verbazing. Hoezeer zijn ze zich bewust van de cultuur van hun ouders, docenten en klasgenoten? Het besef groeit dat hun leefwereld van vele factoren afhankelijk is: leeftijd, opvoeding, afkomst, woonomgeving, sekse ... Je hoort hoe ze hun leefwereld ervaren, wat indruk op hen maakt, waar ze op dat moment aandacht voor hebben en meer over willen weten. Dit voedt onze kennis over wie ze zijn en waar hun interesses op dit moment liggen. Waarom nemen we hier niet vaker de tijd voor, denk ik.

Ter voorbereiding van de tweede les vragen we leerlingen om kort iets te beschrijven. We openen registers in hun geheugen om bij aan te sluiten of eventueel te ontdekken wat ze nog meer willen weten, waar ze echt nieuwsgierig naar zijn:

Beschrijf je straat of buurt. Woon je in een fijne buurt en waarom vind je dat wel of niet? Hoe wil je dat je buurt eruitziet, hoe het voelt en wat je hoort? Wat vind jij en wat vinden de burens mooi? Kleuren, groen, mooie huizen, voortuinen, mooi straatmeubilair (bankjes, lantaarns), afwisselend of saai en eentonig, schoon of vies, heel of kapot, gezellig of juist niet (en waarom). Wanneer voel je je thuis in jouw buurt? Film je favoriete plek en vertel wat je daar doet.

Je kunt denken aan een vergelijkend onderzoekje naar steden: wat is de gezelligste stad waar

je tot nu toe bent geweest? Waarom? Je hebt vast nog wel foto's. Stel dat je iets van die stad zou willen overnemen in het nieuwe stukje wijk, kan dat? Past bijvoorbeeld iets uit Spanje of Marokko in Utrecht? Waarom wel, niet? Moet een stad passen bij een land of omgeving (chalets in Zwitserland, blokken met rechte straten in de VS)?

Op internet is natuurlijk beeldmateriaal te vinden. Toch leggen we op de leesplank in het lokaal boeken van en over Nederlandse landschapsarchitecten/stedenbouwkundigen zoals:

- Schuurman: *Vathorst, een nieuw stadsdeel in Amersfoort*
- Ashok Bhalotra: *Kattenbroek*
- Winy Maas (MVRDV): *Five Minutes City. Architecture and (im)mobility*
- Karin Gaillard e.a.: *Berlage en Amsterdam-Zuid*
- De eerste Woningwet (1901)
- Jaap Huisman: *Het streven naar grenzeloosheid. De ongrijpbare Rem Koolhaas*

Hoe pakken we dit nu aan?

Als basis voor gesprek en verkenning (om een nieuw stukje stad breed te benaderen) lopen we ter voorbereiding de vaardigheidencirkel af.

Vanuit de vier vaardigheden stellen we verkennende vragen die zijn gekoppeld aan het onderwerp. Op alle stippelijntjes vullen we 'een nieuw stukje stadswijk in'; vervolgens kijken we welke vragen of associaties dit oproept.

WAARNEMEN (op)merken

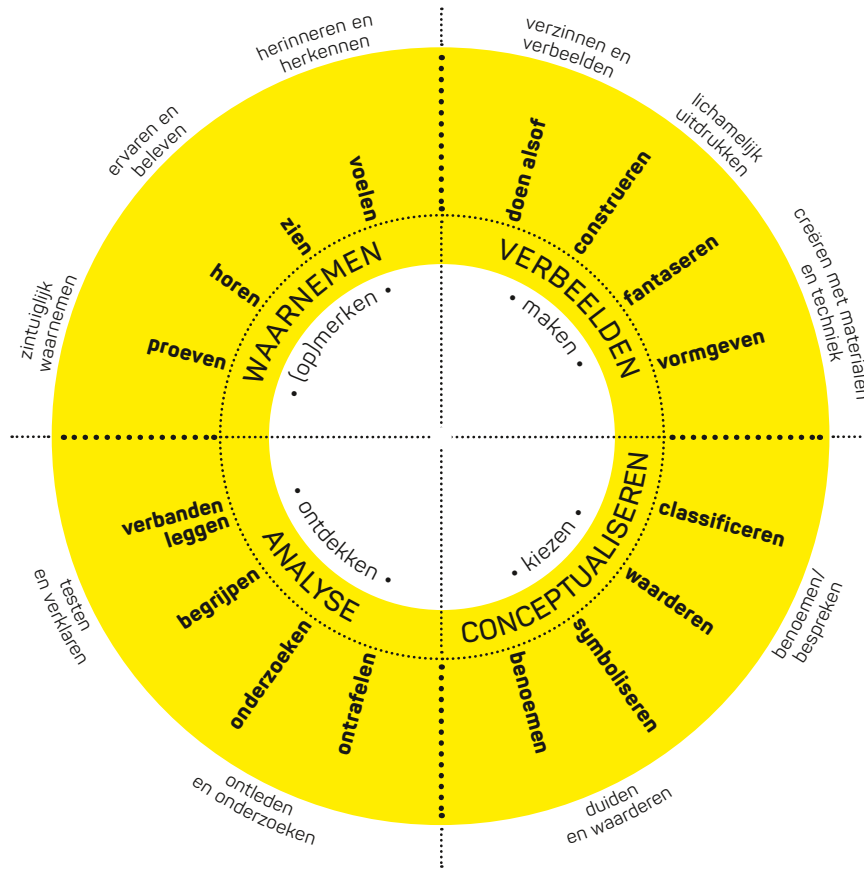
- Hoe voelt voor mij, of voor anderen?
- Wat zijn voor mij typerende klanken in?
- De geur van doet mij denken aan.
Geef hier eens woorden aan.
- De sfeer in proeft voor mij als.
- Wat zie je vooral in?

VERBEEDEN (maken)

- Waar zou je zelf over een paar jaar willen wonen?
- Wat denk je: hoe voelde en rook een vroeger?
- Wat is in voor jou belangrijk? Waarom?
- Kan iemand net doen alsof hij in woont?
- Hoe ziet je fantasie.....eruit? Waarom?
- Wat zou je willen doen in?
- Welke beelden heb je bij?
- Welke muziek/geluid hoort bij?
Waarom?
- Welke voorwerpen spelen een rol in?
Wat zijn middelen die men doorgaans gebruikt?
- Speelt kleding een rol bij bewoners van?
Of wat eet men er veel? Of de omgeving?
Of wat men zegt?
- Ken je een bekende afbeelding, muziekstuk, tv-serie, theaterstuk die gaat over?
- Welke verhalen ken je over? Ken je strips of boeken die erover gaan?

CONCEPTUALISEREN (kiezen)

- Welke waarde heeft voor jou en voor anderen?
- Wat vertelt men tijdens een wandeling door?
- Hoe ziet de perfecte eruit?
Waarom?
- Welke regels kenmerkt?
- Kent eigen woordgebruik?
- Is een bepaalde taal belangrijk in?
Waarom?



Culturele basis- en deeltaarigheden
in cultuuronderwijs*

- Zijn er verschillende vormen of structuren van? Waarom?
 - Welk grafisch symbool staat voor dit van Leidsche Rijn?
- ANALYSEREN (ontdekken)**
- Waar kun je mee in verband brengen?
 - Hoe verhoudt zich tot een ander
 - Wanneer is een nog een
 - Wat is de functie van
 - Welke soorten kennen we?
- Wat zou ik aan willen onderzoeken?
 - Wat zijn onderliggende redenen om in te richten?
 - Wat moet er altijd in zijn omdat het anders geen meer is?
 - Wat zijn vaste patronen (jongeren en volwassenen)?
 - Zou er een verband zijn tussen en hoe gelukkig iemand is?
 - Durf je in andere rond te fietsen en vreemde mensen te ontmoeten?

Het gesprek gaat over hoe leven en wonen in een buurt voor hen betekenis krijgt. Hoe ze denken over fietsen, over openbaar vervoer, over ... We halen die informatie bij leerlingen op. Daar begint het verkennen. We ervaren het als een fijne manier om inleving en waarneming op gang te brengen. Leerlingen worden zich bewuster van hun eigen leefcultuur en van die van anderen. We ondersteunen dit gesprek met literatuur, fotoboeken en documentaires. Leerlingen zoeken op internet naar Nederlandse (woon)wijken en komen terecht bij themawijken, krachtwijken, stempelwijken. Ze merken dat de cultuur van stedenbouw in allerlei verschillende vormen wordt gegoten en dat mensen dit door de eeuwen heen hebben gedaan.

Het doel van dit alles is natuurlijk om inzichten te verzamelen, om hun cultureel bewustzijn van de stad op te rekken, waardoor ze uiteindelijk in de projectweek uit meer registers putten. We zoeken naar hun eigen beleving en vandaaruit schakelen we naar het project. De nieuwbouw van hun woonwijk. Vaak zit er meer in een onderwerp dan je op het eerste gezicht zou denken en al werkend en pratend introduceren we begrippen rond stedenbouw.

Kiezen is een sleutelwoord

Al doende wordt het voor de leerlingen duidelijker waar hun belangstelling ligt, waar ze zich specifiek in willen gaan verdiepen, omdat ze willen weten hoe dat zit. Aan het eind van de voorbereidende lessen leggen we ze allemaal de volgende lijst met onderwerpen voor (tijdens de voorbereiding hebben collega's maatschappijleer, aardrijkskunde, economie en Nederlands deze lijst van kanttekeningen voorzien).

KIES UIT DE LIJST WAT JE WILT ONDERZOEKEN

Waar ligt je belangstelling, waar werk je zelf het liefst aan? Lees de lijst eerst rustig door en streep een stuk of drie thema's aan waar je graag wat over zou willen uitzoeken. Niet met elkaar overleggen, maar zelf goed kijken: wat wil jij? Jouw onderzoek levert je klas kennis waar jullie wat mee kunnen bij het ontwikkelen van het nieuwe stuk Leeuwesteyn.

ONTMOETEN

- Gratis koffie bij de Jumbo of ergens anders; waar kunnen we zitten?
- Het trapveldje graag naast mijn deur.
- Waar kun je lekker ongestoord je ding doen? Ontspannen met skateboards, een klimwand of ...
- Hangplek: wie wil er nou hangen? Zijn er nog gewoon rommellekken en olifantenpaadjes?
- Wij ontmoeten elkaar wel in het centrum van Utrecht (we gaan zo snel mogelijk de wijk uit). Of ontmoeten we elkaar in de virtuele stad?
- Wie zijn mijn burens, overburen? Voor wie wordt de wijk gebouwd? Naast wie wil ik wel wonen?
- Wat vinden jij en je leeftijdgenoten een prettige en goede sfeer voor deze wijk?
- Met welk event kun je je wijk levendig maken voor jou en je leeftijdgenoten en is daar ruimte voor?
-

WONEN

- Vraag een gevarieerde groep bewoners van Leidsche Rijn via een reeks open vragen wat ze van het wonen hier vinden.

De woningen, voorzieningen, de openbare ruimte, bereikbaarheid ... Wat zijn de pluspunten van hun wijk? Wat missen zij?

- Van welke voorzieningen in de omgeving gaan toekomstige bewoners straks gebruikmaken?
- Winkelen de mensen in de wijk, in de stad of ...? Waar doen jullie dat? Hou jij van stadskleding?
- Bij hoeveel inwoners komt in een wijk een supermarkt of plant de gemeente een winkelcentrum in?
- Getver, heb ik alweer kauwgum aan mijn schoen (wegwerpcultuur). Wie onderhoudt jouw straat? Wie ruimt jouw straat op?
- Hoe dicht mag je, wil je en kun je op elkaar wonen?
-

MOBILITEIT

- Kunnen we met vijf naast elkaar fietsen?
- Waarom passen onze fietsen met manden zelden in een stalling?
- Met al die auto's is fietsen onoverzichtelijk. Alle auto's de straat uit of
-

ARCHITECTUUR

- Wiskunde in de wijk, getallen in een straat.
- Wat is ruimte? Wat vind je (wat vindt men) een goede ruimteverdeling (gulden snede, stratenplan): dicht op elkaar of juist niet, hoog of juist niet, en waarom?
- De gemeente heeft vast een plan waarin voorwaarden en ontwerprichtlijnen voor de inrichting van de publieke ruimte worden beschreven. Wat is de gewenste beeldwaarde van de bebouwing in relatie tot de publieke ruimte? Op welke landschappelijke structuren en elementen wil de gemeente inspelen?
- De gemeente wil er driehonderd woningen neerzetten. Mag het misschien een beetje meer of minder zijn?

Hoe is dat aantal is bepaald, door wie en waarom?

- Hoort er kunst in dit stuk van de wijk? Waarom, waar, wie bepaalt? Wat zou de kunst moeten/kunnen uitdrukken? (Zelfreflectie, identiteit van de wijk.)
- Welke soorten woningen zouden kunnen passen in de nieuwe wijk? Heb je een voorkeur? Bijvoorbeeld: sociale woningen, kleine en grote koopwoningen ...
- Stempelwijk, krachtwijk, prachtwijk, Vinex-wijk, drugswijk, havenwijk, buitenwijk, sloppenwijk, aandachtswijk, achterstandswijk, krantenwijk, migrantenwijk, modelwijk, probleemwijk, stadsvernieuwingswijk, winkelwijk, uitbreidingswijk, woonwijk ... Je kent vast nog meer woorden met wijk. Hoe zou dat komen? Wat betekenen ze en waar komt het woord wijk eigenlijk vandaan?
- Wordt het stukje wijk klassiek of modern en welke kleuren krijgen de materialen? Zijn daar trends in? Wie kiezen de kleur en vorm?
-

VEILIGHEID

- Licht in de wijk.
- Water in de wijk. Hoe zorg je dat bij een hevige bui hier het water weg kan?
- Hoe zit het met taal en tekens, borden?
-

GESCHIEDENIS VERBEELD

- Wat deden Romeinen hier?
- Wat is er over van de buitenplaats Leeuwesteyn?
- De stadsvrijheid van de Hoge Weide.
- Het Amsterdam-Rijnkanaal.
-

GROEN IN DE STAD

- Hoe wordt er bij dit bouwproject aandacht besteed aan de flora en fauna, is er een natuurplek, zijn er

groene daken? Wie bepaalt hier die keuzes? En heb jij of de toekomstige bewoners daar nog iets over te zeggen?

- Van het gas af en energieneutraal.
- Samen een hippe auto delen.
- Duurzaam bouwen kan beter met ...
-

BESTUUR

- Hoe neemt de gemeente beslissingen over een stukje stad? Wie wordt daarbij betrokken? Hoe organiseer je dat? Wat doen ze als meningen erg verschillen? Wat geeft de doorslag?
- Je hebt te maken met projectontwikkelaars – hoeveel invloed hebben die, waarover beslissen die?
-

PR

- Maak een lied: 'Leeuwesteijn aan het kanaal'
- Bedenk een origineel ondernemersplan waarmee jullie je plan kunnen meefinancieren. Met een hoge hoed langs de deuren gaan, of een post op internet is dan natuurlijk niet voldoende. Je wil een goed verhaal hebben. Bedenk dus goed wie de doelgroep is voor wie jouw plan interessant kan zijn. Wie zijn de potentiële gebruikers? Een financieel plan gaat altijd gepaard met een marketingplan.
-

Nadat de leerlingen elk hun voorkeuren hebben aange- streept, stellen we groepjes samen van leerlingen met een overeenkomstige belangstelling. De groepjes en onderwerpen moeten duidelijk zijn voordat ze de maandag van week 10 van start gaan. Leerlingen kunnen zich dan alvast wat oriënteren op hun eigen onderwerp: brainstormen met woorden, met afbeeldingen of geluid/ muziek. Welke vragen borrelen al op of maken nieuws-

gierig? Ze maken een schets, een lijstje, schrijven wat aandachtspunten op ... Dit helpt vanaf het begin bij de kijk- en luisterrichting.

Week 10, de projectweek

De MAANDAG begint op het te ontwikkelen terrein zelf. In Informatiecentrum Leidsche Rijn geeft Bureau NegenTien een korte uitleg over het werk dat hen te wachten staat. Daarnaast geeft een ontwerpcoach een presentatie over stedenbouw. Allerlei termen komen nog een keer voorbij. Dan wordt de vraag aan leerlingen voor- gelegd, ze worden uitgedaagd om met ideeën en tips te komen, gekoppeld aan het eisenpakket van de gemeente.

Ter afsluiting van deze morgen wandelen we in groepjes over het terrein. Wie de geheugenmotor wil aanjagen, zet de zintuigen open voor allerlei verschil- lende invloeden van buitenaf. Het begint met kijkple- zier. Ze merken eerst vooral dingen op die ze (her)ken- nen. De vogelaar hoort direct verschillende vogels. Bij een leerling die geregeld vist, trekken het Amsterdam- Rijnkanaal en de Leidsche Rijn de aandacht. Verder ziet het er vooral rommelig uit. Hun eigen interesses vor- men hun ingang bij het waarnemen. Ze brengen onbe- wust details met elkaar in verband. Om perspectieven op te merken die buiten hun geheugen liggen, lopen er mensen van Bureau NegenTien en collega's mee: beter kijken, kijken met de bril van hun eigen gekozen onder- werp, ondervinden, voelen, proeven, onder de loep nemen, ruiken, luisteren, creëren, vergelijken, ervaren, nadenken en vragen stellen.

Dit is de plek waar de nieuwbouw moet komen. Een stuk grond met een hoogteverschil van 8 meter waar driehonderd woningen komen. Ze zien de grenzen van het gebied, ze worden gewezen op ruimtelijke elemen- ten waar ze rekening mee moeten houden: aansluiting op bestaande wegen en waterlopen (waterstructuur), bomen en begroeiing (groenstructuur). Wat zijn plek-

ken met mooi uitzicht: wat zijn kwaliteiten en waar willen ze liever niet op uitkijken? Ze maken foto's, filmpjes en verzamelen souvenirs: gevonden spullen, monsters, kleuren, geuren en geluiden. 's Middags gaan de leerlingen in drie themagroepen naar een expert:

- klimaat, energie en verplaatsen in de stad:
Flux Landscape Architecture
- wonen in de stad:
ZECC Architecten
- voorzieningen en samenleven in de stad:
Hof van Cartesius

Door mensen die met enthousiasme over hun vak praten worden ze meegezogen in het proces. Deskundigen maken duidelijk wat hun rol is bij het bouwen van een wijk. Duidelijk wordt dat ieder een deel is van het geheel. Ze kennen nu iemand uit het werkveld, met wie ze nog even kunnen overleggen als ze dat willen. Verderop in de week wordt bij verschillende groepjes zichtbaar dat ze van deze ontmoeting dingen meenemen in hun eigen werk.

De dag wordt afgesloten met het formuleren van een onderzoeksvraag. Ieder groepje mailt de onderzoeksvraag of gaat met een specifieke onderzoeksvraag naar een vakdocent. De keuze is aan hen. Vanuit je vak kijk je er kritisch naar. Er is een wezenlijk verschil tussen opzoeken en onderzoeken.

DINSDAG beginnen we met het scherp stellen en helder formuleren van verschillende onderzoeksvragen. Sommige groepjes hebben de goede toon te pakken en gaan direct aan het werk. Andere groepjes gaan nog even met een van ons om de tafel. We willen leerlingen uitdagen om op een wat hoger niveau van abstractie te beginnen en dan pas af te dalen naar kleinere, praktisch uitvoerbare dingen. We ervaren telkens dat we complexere en abstractere vragen waardevol vinden, omdat

informatie van meerdere kanten wordt bekeken, omdat er meer en afwisselende informatie wordt verwerkt. We willen dat ze vooral ook weer de school uit gaan. Daarna gaan ze beslist anders aan het werk en anders op zoek in de mediatheek en op internet. Het wordt meer hun eigen denkproces en verhaal. Ze gaan er zichtbaar voor. We krijgen allemaal experts binnen de klas. In de groepjes hoeven niet dezelfde experts te zitten, dan komen we nog dichterbij wat ze zelf graag willen. Je krijgt verdieping op basis van je eigen interesses. Deze deelonderwerpen komen op de derde dag weer samen, wanneer ze hun visie gaan bespreken en vastleggen.

- Het groepje dat op het thema Wonen aan elkaar is gekoppeld, gaat met bewoners van Leidsche Rijn praten.
- Een ander groepje gaat zich oriënteren op een rommelplek, een half-pipe of een klimwand, een hangplek ... Wat betekent ontspannen voor henzelf en voor klasgenoten? Ze rekken hun bewustzijn over ontspannen op. Dan lezen we in de krant dat er voor de opgroeiende jeugd weinig te doen is in Leidsche Rijn. Hoe zit dat precies?
- Een volgend groepje koppelt het samen delen van auto's vlot aan elektrische auto's en het beheren van zonnepanelen. Het moeten wel hippe auto's zijn.
- Weer anderen bekijken systemen om bagage van de parkeergarage onder de wijk naar ieders huis te transporteren, als je auto niet meer voor de deur mag komen. Lopende banden, drones of zelfrijdende karretjes behoren tot de mogelijkheden. Deze leerlingen willen liever fietsen door een prettige omgeving dan een kort en snel fietspad naar school en winkels. Wat maakt dat een omgeving prettig aanvoelt?
- De drie leerlingen die een historisch onderwerp hebben aangekruist, geven wel verschillende voorkeuren aan, dus overleggen ze samen wat ze gaan onderzoeken:

- › Wat deden Romeinen hier? Museum Hoge Woerd in het Castellumgebouw met schip en vele vondsten is vlak bij in de Meern.
- › Wat is er teruggevonden van de buitenplaats Leeuwesteyn, die tegen het eind van de zestiende eeuw werd gebouwd door Willem van Leeuwen en in 1836 moest wijken voor een verffabriek? Archeologen werden verrast door een wereld aan vondsten en sporen die vertellen over de buitenplaats. Vijfduizend vondsten zijn opgeslagen in het archeologisch depot van de gemeente.
- › De boeiende geschiedenis van het grondgebied de Hoge Weide, dat in de stadsvrijheid een apart buitengerecht vormde. Op een stroomrug van de rivier de Leidse Rijn ontstonden hier vanaf 1400 particuliere boerderijen.
- › De aanleg en betekenis van het Amsterdam-Rijnkanaal voor dit gebied: bepaalt dit mede de inrichting van de wijk?

We vragen naar de urgentie van de aangegeven onderwerpen, want een onderzoek doe je zelden zomaar. We letten op inhoud die past bij hun ontwikkeling en leef-tijd. *Dat is een essentiële stap.* Leerling hebben snel de neiging naar invullingen te gaan zonder zich eerst verder te oriënteren. 'Lara, ik weet echt zeker dat Aristoteles een besmettelijke ziekte is en als dat niet zo is, dan zit ik in de buurt.' Zo komen ze bij duurzaamheid snel bij zonnepanelen en dan blijft het daarbij. En we hebben al eerder gezien dat een bushokje meer betekent dan een bushokje. Afhankelijk van de vraag werken leerlingen in hun eigen ritme. De een werkt graag met beelden, een ander houdt van schema's. Een volgende is geregeld in beweging en weer een ander werkt het liefst rustig in een hoekje. Ieder draagt zijn eigen kennis en vaardigheden bij. We gaan bij de groepjes langs. Wij kennen de onderzoeksvragen en zorgen voor tussentijdse feedback, omdat dit meer effect heeft dan commentaar achteraf en

vaker tot resultaten leidt waar ze trots op zijn. Iedereen wil slagen en succes stimuleert. We luisteren naar wat ze zeggen, proberen mee te denken hoe ze hun kennis kunnen vertalen naar het bouwen van een maquette. We verwijzen naar bronnen, sturen ze af en toe naar een collega. We stellen vragen, raken met groepjes in gesprek en onderzoeken met leerlingen welk medium ze willen gebruiken. We gaan daar nu gericht mee om. Waarom vraag ik hen een verslagje te schrijven, waarom willen we dat ze dit op het blog zetten? We zetten cultuuronderwijs bewust in en er ontstaan al werkend keuzemogelijkheden.

WOENSDAG brengen ze wat ze hebben onderzocht bij elkaar in een van de twee groepen waarmee ze een maquette van hun nieuwe wijk gaan bouwen, elke klas een stuk. De klassen kiezen zelf elk een coördinator. Deze leidt de gesprekken in de eigen groep en samen houden ze in de gaten dat de stukken van de maquette straks een geheel gaan vormen. Gedurende deze gesprekken krijgen de leerlingen tips en advies van een heuse stedenbouwkundige én van onze eigen aardrijkskunde-experts Gijs en Alexander.

Uitstraling

Gedreven leggen ze resultaten van hun onderzoekjes aan de grotere groep uit. Ze willen wel dat hun inbreng straks is terug te vinden. Sommigen ondersteunen hun voorstel met voorbeeldfoto's en referentiebeelden. Wat vinden ze met elkaar de best bruikbare ideeën? Ze koppelen deze aan het programma van eisen van de gemeente.

Voordat de twee klassen aan de maquette beginnen, maken ze elk een visiedocument. Dit wordt de leidraad die ze gebruiken bij het bouwen van het stuk waarvoor hun klas verantwoordelijk is. De gemeente heeft het over een Utrechts karakter met stedelijk groen, smalle stegen, brede lanen en gevelstoepjes, maar dat vinden

we tuttig. Met de bouw van de fietsbrug is Leeuwesteyn-Noord de wijk waar duizenden mensen dagelijks Leidsche Rijn in- en uitfietsen – wat straalt de wijk dan uit? Stedelijke wijk met hoogbouw, een stoere uitstraling, of ... ? In hun document schrijven de klassen hoe ze de eisen van de gemeente opnemen. Hoe je er driehonderd woningen kwijt kunt en hoe de wijk straks aan alle duurzaamheidseisen voldoet. Welke doelgroep je wilt aantrekken: bewoners, bezoekers en passanten. En wat doe je met de strook langs het Amsterdam-Rijnkanaal?

We kijken naar de leerlingen. Zonder uitzondering denken en werken ze mee. Dit zouden we iedere les wel willen hebben. Deze leerlingen snappen waar onze school voor staat en voelen aan dat dit project daar goed in past.

Een paar klasgenoten bieden aan om het gesprek over de plannen uit te werken op een A4'tje. Deze plannen heeft elke leerling de rest van de week bij de hand. Het is de leidraad voor het ontwerp dat ze gaan maken en we kunnen er bij de begeleiding naar terugwijzen.

DONDERDAG begint het bouwen van de maquette. Je ziet dat weer andere leerlingen het voortouw nemen. Tijdens het werk komen opnieuw begrippen uit de stedenbouw voorbij.

Met het verbeelden in een maquette geven leerlingen vorm en betekenis aan hun denken over ruimtelijke ordening, aan hun cultuur. Het werken aan de maquette helpt om grip te krijgen op hun ideeën. Ervaring en gesprekken worden in concrete, tastbare vorm verbeeld. Wie tekent en bouwt ziet meer, van maken ga je anders kijken en onthoud je beter. Het ontwerpen van een woonwijk heeft alles te maken met menselijk denken en doen en hun reflecteren op cultuur. Het interessante van een maquette – van ieder model – is dat het verbeelding (maken) en analyse

(theoretisch denken) combineert. Heel geschikt dus voor deze leeftijd.

Wanneer we VRIJDAG morgen binnenkomen, zijn er al leerlingen bezig. Er wordt hard gewerkt om de laatste hand te leggen aan de maquette. Een paar leerlingen houden zich bezig met de presentatie.

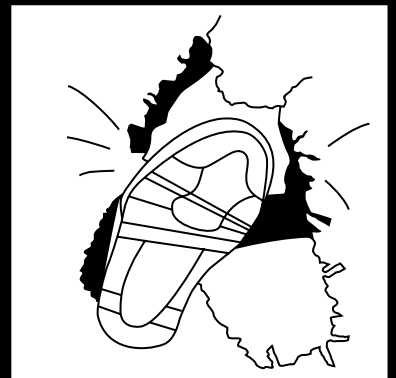
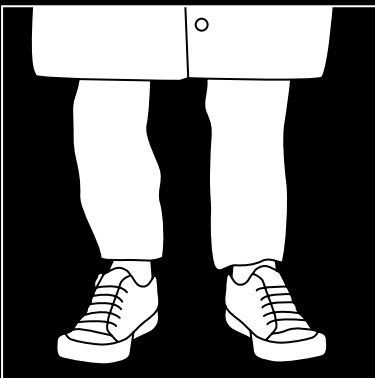
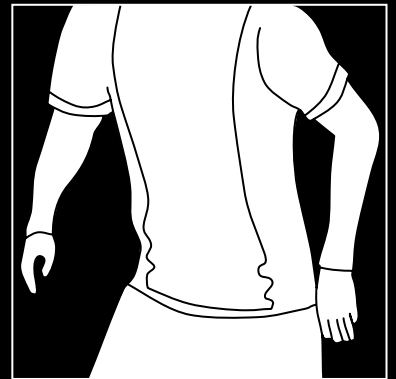
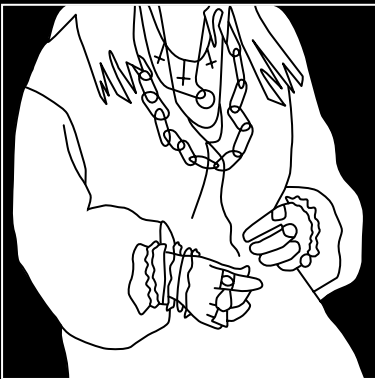
De groepen presenteren tot slot hun ontwerp aan een vakjury. Liesbeth en Charlotte, beiden werkzaam bij de gemeente Utrecht, luisteren naar de twee presentaties. Feedback geven, over een detail verder praten en werk in een bredere context plaatsen zijn nu vanzelfsprekend. Het geleerde nog eens in een zinvol en logisch verband laten terugkeren (door te spiegelen, uit te leggen, te bespreken en samen te vatten) zorgt voor functioneel hergebruik van begrippen in het werkgeheugen.

Bij de beoordeling wordt gekeken hoe innovatief en creatief het ontwerp is en of het duurzaam en praktisch uitvoerbaar is. De jury is erg enthousiast over de kwaliteit van de ontwerpen en de mooi afgewerkte maquettes. Ze zijn te spreken over de presentaties. Leerlingen hebben hun *stadswerkelijkheid en -bewustzijn* verrijkt.

Cultureel bewuste leerlingen en docenten

In voorgaande hoofdstukken ging het al over het aansluiten bij de cultuur (culturen!) en het cultureel bewustzijn van je leerlingen (hun geheugenbibliotheek en ervaringen). In dit hoofdstuk geeft Emiel Copini informatie over wetenschappelijk onderzoek naar de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn, culturele vaardigheden van leerlingen op de middelbare school.⁶

~ JONGEREN IN ONTWIKKELING ~
van mythe naar theorie?



Onderzoek naar hoe jongeren zich ontwikkelen vindt plaats in verschillende disciplines. Natuurlijk wordt er vanuit de biologie gekeken naar puberteit en adolescentie, maar ook cultuurhistorisch is het interessant om te bestuderen hoe jongeren omgaan met deze levensfase. Vanuit de ontwikkelingspsychologie is er eveneens veel bekend over gedragspatronen die jongeren vertonen. Wanneer we in het cultuuronderwijs rekening willen houden met de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn, dan gaat het over al deze aspecten: de levensfase, de sociaal-culturele context en de ontwikkeling van de leerling(en).

Het cultiveren van een levensfase

We hebben in de samenleving veel aandacht voor het benoemen, onderscheiden en zelfs het cultiveren of problematiseren van het gedrag van jongeren. Kijk maar naar de eindeloze reeks populariserende boeken over de jeugd van tegenwoordig en hoe we zouden moeten omgaan met die (lastige) pubers. De ontwikkelingspsychologie besteedt eveneens veel aandacht aan het gedrag van pubers: het romantische *storm and stress* (*Sturm und Drang*), aan het risicovolle, recalcitrante, opstandige gedrag, aan hun onbereikbaarheid en de identiteitscrisis waarin ze zich kunnen bevinden.

In de vele puberbreinboeken wordt de laatste jaren aangestuurd op begrip bij ouders en andere opvoeders: ze kunnen er niets aan doen, hun brein is nog niet af, vertrouw er maar op dat het goed komt. Het is interessant om te zien hoe er enerzijds geprobeerd wordt een algemeen, universeel beeld te schetsen van de puber, terwijl er anderzijds ook altijd aandacht blijft voor de typering van de jeugd van tegenwoordig.

Conceptuele wezens

We maken dankbaar gebruik van de openheid en creativiteit van jongeren. Zij zijn gevoelig voor het nieuwe,

het vreemde en het onbekende. Ze proberen vrijblijvend verschillende identiteiten uit. Tegelijkertijd trekken zij zich terug in hun vriendengroep en in zichzelf. Ze zijn juist conformistisch: de normen en gewoonten van hun *peergroup* kunnen ze dogmatisch verdedigen. Het zijn twee gezichten die voor ouders en docenten soms moeilijk zijn te doorgronden, maar we bieden jongeren, onder andere in het onderwijs, tijd en ruimte om een eigen identiteit te vormen, om (te leren) zich te verhouden tot de ander en de omgeving.

Kenmerkend voor jongeren is dat ze allerlei rollen uitproberen en hierin keuzes gaan maken. Uiteenlopende kledingstijlen, muziekvoorkeuren, taal, humor en interesses worden afgewisseld. Het wisselen van perspectief (en mythe) gaat op deze leeftijd nog vrij makkelijk. Deze zo kenmerkende levenshouding wordt wel vergeleken met een paskamer: in de verschillende sociale contexten (thuis, in de vriendengroep, op school, bij de sportvereniging) 'trekken' ze met gemak verschillende identiteiten aan. Dit leidt in de vroege adolescentie zelden tot een gevoel van innerlijk conflict.

Een uiting van denken in concepten vinden we terug in *mythes*. Mythes – verhalen over helden, bijvoorbeeld over sporthelden of popsterren – hebben een verbindende functie. Zij normaliseren het culturele; wat wil zeggen dat normen, waarden, ideeën en idealen – die in feite cultureel en historisch bepaald zijn – normaal en tijdloos lijken. Mythes blijven in stand doordat ze niet bevraagd hoeven te worden, maar vanzelfsprekend zijn. Mythes vestigen een collectieve identiteit en geven die door.

6 Voor dit hoofdstuk is ook gebruikgemaakt van:

- > de publicatie 'Ontwikkeling van het cultureel bewustzijn tussen 4 en 18 jaar' door Emiel Copini, Theisje van Dorsten en Welmoed Ekster in *Cultuur in de Spiegel in de praktijk; Een leerplankader voor cultuuronderwijs*, Enschede: SLO (2014).
- > het proefschrift van Emiel Copini: *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Groningen Rijksuniversiteit Groningen (2019).

Naast het wisselen van rollen en identiteiten blijken jongeren toch ook behoefte te hebben aan vastigheid. Ze gaan zich identificeren met een groep, vertonen passend gedrag en uitingsvormen, en nemen de normen, waarden en ideeën van de groep over. Hier vinden ze (h)erkenning en veiligheid.

De manier waarop jongeren naar zichzelf, de eigen cultuur en die van anderen kijken, wordt sterk beïnvloed door hun talig denken. Dit stelt ze in staat waarnemingen en verbeeldingen te integreren tot concepten en hun ervaringen te ordenen en meer beheersbaar te maken.

Taal biedt de mogelijkheid om uit te zoomen, om ervaringen meer vanuit een bepaald perspectief te zien, ze te ontkoppelen van het concrete en er op een abstractere manier naar te kijken. Jongeren zoeken dus naar autonomie en eigenheid, maar zijn ook beïnvloedbaar door hun verschillende contexten. Deze verschillende gezichten zijn vanuit de cultuurtheorie goed te verklaren. Het domineren van het *conceptueel en talig denken* heeft namelijk in veel opzichten een sociale functie; het dient en versterkt de integratie en sociale cohesie. De eigen omgeving deelt niet alleen een jargon, maar ook een wereld van ideeën, idealen, normen en waarden. De algemeen menselijke neiging om het eigen denken, de heersende normen en waarden binnen de eigen groep en context als normaal te beschouwen, zien we bij pubers in versterkte vorm.

Een relatieve wereld

Het conceptueel of mythisch zelfbeeld dat zo kenmerkend is voor jongeren biedt ook ruimte aan de verbeelding. Daar waar jonge adolescenten zich oriënteren en proberen een positie te bepalen, bestaat een sterke voorkeur voor extreme, karikaturale representaties. Het dominerende denken in concepten heeft een duidelijke invloed op de eisen die ze stellen aan de verbeelding, zowel in wat ze maken (productief) als in wat ze meema-

ken (receptief). Hoewel de verbeeldingen – of het nu tekeningen, films, verhalen of theater betreft – extreem fantastische elementen kunnen bevatten, zien we dat jongeren ook vinden dat het 'echt' moet lijken en dat het ook moreel gezien moet 'kloppen': de erkende waarden (vriendschap, moed, liefde, vertrouwen) moeten herkenbaar en realistisch zijn.

De verbeelding sluit veelal aan bij het begrip dat jonge adolescenten, al dan niet gezamenlijk, van de realiteit hebben. Dit zien we ook terug in de wijze waarop ze hun eigen levensloop beschrijven: grote gebeurtenissen (geboorte, diploma, trouwen, kind, begrafenis) vormen de basis voor samenhang in hun autobiografische verhaal en versterken het alledaagse.

Zowel voor een verhaal als voor een tekening geldt, althans in een westerse context, dat de voorstelling herkenbaar moet zijn. Dit leidt ertoe dat wie technisch goed kan tekenen, binnen de peergroep en daarbuiten veel waardering krijgt. Jongeren die dat minder (denken te) kunnen, verliezen hun plezier en zelfvertrouwen op dit terrein. Aansturen op nieuwsgierigheid, verwondering, fascinatie en heldenverering sluit goed aan bij hun houding.

Een analytisch ideaal

In de late adolescentie (16-18 jaar) neemt de bezorgdheid over wat anderen vinden af en ontstaat er een meer gerichte en eigen toekomstvisie. Hoewel de jongere deze levens- of maatschappijvisie veelal ziet als zelfstandig verkregen, blijkt deze bijvoorbeeld in politieke en religieuze voorkeuren, in overtuigingen en idealen, sterk overeen te komen met die van hun directe sociale omgeving. Opvoeding, sociaal-culturele omstandigheden en scholing zijn van grote invloed. Waar het mythische denken vooral eenheid en eenduidigheid biedt, vraagt het analytische denken – dat daar in deze fase bijkomt – eerder om nuance en verbindingen.

De betekenis voor cultuuronderwijs

Wat betekent het denken in concepten van jongeren voor hun reflectie op cultuur? Hoe gaan we daar in cultuuronderwijs mee om? De huidige westerse samenleving is enerzijds een diverse, veelzijdige maatschappij, maar anderzijds ook steeds meer een verzuilde wereld (*filter bubbles*). Groepen, wijken, verenigingen en bedrijven blijken in sociaaleconomische achtergrond, politieke voorkeur en ontwikkelingskansen homogener dan we lange tijd hebben toegegeven.

Vanuit het onderwijs aansluiten bij de ontwikkeling van jongeren is niet alleen een kwestie van vragen: 'In welke fase zitten ze nu?' En 'Welke aanpak past er bij deze leeftijd?' Het onderwijs zelf is van fundamentele invloed op de wijze waarop jongeren reflecteren op wie ze zijn en op wie ze kunnen zijn in deze wereld. Dat betekent dat docenten jongeren niet alleen cultuuronderwijs aanbieden dat in meer of mindere mate aansluit bij hun cultureel bewustzijn, maar dat je hun cultureel bewustzijn voor een groot deel mede vormgeeft. Die verantwoordelijkheid vraagt om een duidelijk idee over de mate waarin, en de wijze waarop je jongeren kennis laat maken met verschillende conceptuele systemen: religies, politieke overtuigingen en historische verhalen.

Voor vakken in het voortgezet onderwijs waar het draait om het zich verplaatsen in een bepaalde cultuurhistorische context – zoals maatschappijleer en geschiedenis, maar ook bij de kunstvakken – kan de fascinatie of bewondering voor bijvoorbeeld (sport)helden of influencers een interessant uitgangspunt zijn. Het vrijblijvend uitproberen van waarden en mogelijkheden biedt de leerling de gelegenheid om ook alternatieven te verkennen. Wel blijft daarbij het eigen mythische kader houvast en leidraad. Het blijkt daarom in de praktijk van het onderwijs nog niet zo eenvoudig om jongeren aan te zetten zich te verplaatsen in alternatieve ideeën, overtuigingen en werkelijkheden. Hun reflectie op wat

anders is wordt in hoge mate bepaald door hun eigen referentiekader. Als het bijvoorbeeld gaat om het ontwikkelen van begrip voor gedrag van mensen in andere tijden of omstandigheden, dan blijkt dit voor de conceptueel georiënteerde jongeren erg ingewikkeld.

Het in de context plaatsen van een politieke gebeurtenis, een bepaalde tijdgeest of sociaaleconomische omstandigheden is een complexe vaardigheid. Opvattingen en misvattingen over hun collectieve zelf en de ander worden onbewust geprojecteerd op andere (sub)culturen waar ze mee geconfronteerd worden. Relativering van perspectieven veronderstelt een houding die er doorgaans tot een jaar of 16 nog niet is.

'Ik merk dat leerlingen het lastig vinden om te snappen wat een argument eigenlijk is. Ze zien het verschil tussen een mening en de onderbouwing van een mening nog niet zo scherp.'

Analytisch denken is te leren

Jongeren moeten veel oefenen voordat ze leren begrijpen dat de manier waarop ze naar iets kijken wordt beïnvloed door de sociaal-culturele omstandigheden waarin ze leven. Jonge adolescenten zijn zich er niet van bewust dat de wijze waarop ze persoonlijke en maatschappelijke perspectieven afwisselen tegenstrijdig kan zijn, en zien ook nog niet hoe hun eigen blik op de wereld bepaald is door hun cultuur en opvoeding. Gaan ze dit wel beseffen wanneer ze wat ouder worden? Niet vanzelf, maar ze kunnen het leren. Of ze dit gaan doen is mede afhankelijk van de keuzes die docenten maken en het belang dat zij hieraan hechten.

Analytisch, theoretisch denken ontstaat niet vanzelf, maar vraagt intensieve oefening. Het kan beginnen met het stellen van vragen bij wat vanzelfsprekend lijkt.

Door het besef te ontwikkelen dat perspectieven soms niet alleen slechts verschillen maar zelfs onverenigbaar zijn, oefen je het analytisch vermogen. Analyse is het zoeken naar structuur en verbanden, vanuit een streven naar waardenvrijheid. Of jongeren hiertoe overgaan, waardoor ze bijvoorbeeld meer oog krijgen voor de relatie tussen verschillende perspectieven, is afhankelijk van de wijze waarop ze hierin begeleid worden.

Halverwege de adolescentie krijgt het conceptueel bewustzijn bij veel jongeren geregeld een meer defensief karakter bij alles dat anders of afwijkend is. Het conceptueel handelen is bijvoorbeeld sterk aanwezig in contexten waarin maatschappelijke, religieuze of politieke overtuigingen worden aangevallen en verdedigd, zoals in debatten, redevoeringen, columns of maatschappelijke discussies. Conceptueel denken is retorisch en conflictueus van karakter. Bij een deel van de jongeren zien we de behoefte ontstaan om deze conflicten op te lossen door een coherent autobiografisch verhaal te maken, waarin tegenstrijdigheden een logische verklaring krijgen.

Bij cultuuronderwijs met een accent op analyse draait het om een combinatie van betrokkenheid en afstand. Het theoretisch denken leidt ertoe dat je vanuit een persoonlijke of maatschappelijke betrokkenheid handelt, zonder noodzakelijkerwijs vanuit één waardenstelsel te redeneren. Bij verschillende docenten klinkt ook duidelijk een analytisch onderwijsideaal door:

‘Mijn drijfveer in het onderwijs is altijd geweest om cultureel bewustzijn mee te geven: reflectie op wie je bent, waar je bent, hoe je in de wereld staat, hoe je met die wereld omgaat – dat is gewoon basaal voor jonge mensen.’

De vraag is dan nog wel of, en zo ja hoe, je jongeren in het onderwijs moet helpen bij het creëren van een geïntegreerd, coherent levensverhaal, waarbinnen individuele en collectieve aspecten logisch verbonden zijn. Ontwikkelingspsycholoog Jerome Bruner (1915-2016) stelde dat jongeren in het onderwijs vooral moeten leren dat gedrag geen directe reactie is op de wereld, maar dat het veelal wordt bepaald door ideeën en overtuigingen. Analytische vaardigheden maken het mogelijk om niet alleen over de wereld te leren, maar tegelijkertijd ook te leren over je eigen denken over die wereld.

Cultuuronderwijs, gemaakt en bedacht vanuit keuzes

In het voorgaande is in algemene, grote lijnen beschreven hoe het cultureel bewustzijn zich ontwikkelt gedurende de adolescentie en hoe docenten daar in cultuuronderwijs mee om kunnen gaan. Je kiest met zorg de invulling van je onderwijs dat aansluit bij de leerling (juist omdat belevingswereld en ontwikkeling elkaar en het leren zo sterk beïnvloeden).

De aansluiting vinden bij de leerling, laten zien dat het over hen gaat en ze op het juiste niveau aanspreken, is precies wat je in kunst- en cultuuronderwijs doet wanneer je je richt op het cultureel bewustzijn van leerlingen. De wijze waarop jongeren zich in dit opzicht ontwikkelen, op welke aspecten van cultuur ze reflecteren en hoe ze dit doen, wordt sterk bepaald door hun culturele achtergrond, interesses, opvoeding en leefomgeving. Zo is natuurlijk ook de plek waar de school staat van fundamentele invloed op de cultuur van de leerling. De cultuur van de leerling en de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn zijn dan ook niet afzonderlijk te beschouwen.

DIT BEN IK, WIE BEN JIJ

Irene Meuldijk (tekenen), Geert Ridderbos (muziek) en Maike Hoving (handvaardigheid), docenten van een kunst-en-cultuurklas (leerjaar 1) van het Dr. Nassau College (basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte leerweg en mavo) in Assen, vertellen over een thema waarin ze gebruikmaken van de inzichten over ontwikkeling van jonge adolescenten uit het vorige hoofdstuk. Hun verhaal blijkt vooruit op het volgende hoofdstuk: samenwerking, vakintegratie en aansluiten bij je leerlingen.

EEN SAMENHANGEND THEMA

'Wij willen graag dat onze leerlingen zichzelf leren kennen, zich ontwikkelen en dat ze groeien, ieder op zijn eigen manier met ruimte voor ieders unieke talent.'

Dit is de eerste zin uit het visiedocument van onze school. Het zijn mooie woorden, maar ... het is nog wel erg algemeen en het kenniselement ontbreekt nog. Dat blijkt bij de invulling van deze visie in onze praktijk. Die is weerbarstig.

Alweer een jaar of wat geleden wilden we dit uitgangspunt onder andere invullen met een kunst-en-cultuurklas. Een werkgroepje met collega's Engels, biologie, muziek, tekenen en handvaardigheid boog zich over het cultuuronderwijs. We werden gefaciliteerd en konden onze ideeën uitwerken. Welke kennis en kunde hebben we nodig?

PRATEN MET GELIJKGESTEMDE COLLEGA'S VIND IK WAARDEVOL

We gaan kijken op andere scholen, in Arnhem bijvoorbeeld. Op de terugweg gaat het over wat ons inspireerde en wat minder. Iedereen kijkt vanuit persoonlijke ervaring en is op zijn eigen wijze op zoek naar verbeteringen, passend bij de context. We nemen vooral een paar thema's mee die al goed werken. Een daarvan is: *Dit ben ik, wie ben jij?*

Een nieuwe school doet iets met je. Begin eens bij jezelf. Wie ben je eigenlijk, hoe draag je dat uit? Hoe wil je jezelf laten zien of juist misschien wel niet? Dit kunnen vragen zijn die je op deze leeftijd liever niet beant-

woordt in een lokaal vol nieuwe klasgenoten. We hadden kunnen kiezen voor onderwerpen op een wat neutraler terrein, waar leerlingen zichzelf kunnen leren kennen. Maar de aanstekelijke ervaringen uit Arnhem gaven de doorslag.

Met het thema *Dit ben ik, wie ben jij?* werken leerlingen in de eerste schoolweken aan vertrouwde onderwerpen zoals hun eigen leven, hun hobby, familie, huis, de vriendengroep. Zo meten ze bij wiskunde niet alleen de school en het plein, maar ook de fietsroute, hun kamer of eigen huis. Voor een mentuur lopen ze met een camera in hun huis rond en laten zien waar ze wonen. De sfeer in huis. Sommige leerlingen zijn trots en anderen willen eigenlijk liever niet dat er iemand meekijkt. Die filmen onze school, waarbij ze eerste indrukken onder woorden brengen. Leerlingen zijn met hun telefoon vaardige filmers. Met een leerlijn filmen willen we dat ze dat nog 'beter' leren, omdat we op school veel filmpjes gaan gebruiken.

In de opnames zit behoorlijk verschil. Sommigen doen het met humor. Dan wonen ze in een eenvoudige rijtjeswoning en zeggen bij het filmen: 'En hier is onze ruime hal'. De camera dwaalt langs de jassen en er staat een stapel schoenen in de hoek ... Je krijgt echt een inkijkje. Het tonen van de filmpjes zorgt voor levendige gesprekken. Het gaat over hoe ze zichzelf en anderen zien, woonculturen worden vergeleken.

Ze gaan anders naar hun eigen wonen kijken. Het is voor ons een prachtige manier om iets meer van ze te leren kennen. Het geeft een basis om bij de invulling van de komende lessen rekening mee te houden.

Bij biologie maken ze een vlog met hun levensverhaal (in hun vrije tijd vliegen onze leerlingen langs rijen vlogs).

We stellen wel eisen aan de kwaliteit. Het is dus niet de bedoeling dat er maar wat gedaan wordt; wat is het beginpunt en we willen ergens naartoe. Ik bespreek met de leerlingen wat ze filmen en hoe ze dat doen. Dat past in onze leerlijn. Zo geven we aan dat we hen aan het eind van dit thema de beginselen van filmen en fotografie hebben voorgeschoteld.

Ze maken de *biologische ontwikkeling van de mens* zichtbaar met hun eigen babyfoto's en filmpjes: 'Daar heb ik al een bos haar, kijk m'n eerste tandje, en daar ben ik iets groter.' Ze kiezen zelf welke stukjes uit hun jeugd ze willen laten zien, hoe kwetsbaar ze zich willen opstellen. Met deze vlogs zijn we opnieuw verzekerd van gespreksstof. Wat een hoeveelheid prachtige, persoonlijke dingen en wat een aandacht.

Ze werken acht weken toe naar de gezamenlijke afronding: DE presentatie voor hun ouders en onze collega's en ze doen dat allemaal zelf.

- Ze vertellen en laten zien wat ze geleerd hebben en op tafels stellen ze zorgvuldig de resultaten samen zodat er een kleine expositie ontstaat.
- Ze zijn met elkaar bezig, overleggen en nemen samen verantwoordelijkheid.
- Ze maken keuzes en bepalen grenzen.

Leerlingen krijgen het gevoel dat hun aanwezigheid telt. Het is hun groep. Werken binnen dit thema is een motor waarmee de klas een klas aan het worden is.

DENK VOORDAT JE DOET EN AL DOENDE DENK DAN NOG

We willen dat alle collega's weloverwogen lesonderwerpen bij het thema kiezen. Om ze weer op scherp te

krijgen besluiten we aan het begin van dit jaar een werkmiddag te organiseren over de uitgangspunten van samenhangend cultuuronderwijs. Omdat cultuuronderwijs altijd een samenspel is van onderwerp (waar hebben we het over?), vaardigheid (hoe doen we dat?) en medium (met welke middelen?) hebben we het bij dit overleg vooral over het aansluiten van deze drie componenten bij de cultuur van onze leerlingen en de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn.

We hebben het over hoe cultuur werkt (zoals beschreven in hoofdstuk 1). Alles wat je waarneemt, wat je tegenkomt verbind je met je geheugen, waarbij je steeds verschil merkt tussen de werkelijkheid en je geheugenbibliotheek. Die voortdurende wisselwerking, dat is cultuur. Herken je iets niet, dan kun je geen koppeling leggen met je bibliotheek en moet je (veel) moeite doen om te begrijpen wat er aan de hand is. Je zoekt aanknopingspunten (of je schrikt en je haakt af). Herinneringen zijn vastgelegd in je lichaam, in voorwerpen, in taal en in grafische vormen.

We stellen voor dat je bij het zoeken naar onderwerpen niet direct op internet gaat rondkijken, maar dat je eerst eens goed naar de leerlingen kijkt en luistert om te ontdekken wat hen op dit moment bezighoudt, en wat hen zou kunnen interesseren en bezighouden. Leerlingen leven in meerdere werelden tegelijk (de thuiswereld, schoolwereld, virtuele wereld, vriendengroep) en hun leefwereld is van vele factoren afhankelijk (leeftijd, opvoeding, afkomst, woonomgeving, sekse). Omdat leren (een vorm van cultuur) sterk wordt beïnvloed door wat een leerling al weet, is het wezenlijk dat je je leerlingen goed kent. Dat is wel een punt van aandacht met tien klassen in de week. Hoe leer je nieuwe leerlingen (vlot) kennen?



KEN JIJ JE LEERLING ECHT?

- We laten de leerlingen een digitale vragenlijst invullen om een eerste indruk te krijgen (zie bijlage 1).
- De mentor van onze kunst-en-cultuurklas gaat bij alle leerlingen op huisbezoek, al is het maar een halfuurtje. De meeste leerlingen vinden het fijn. Ze bevinden zich met de leraar in hun natuurlijke leefomgeving, hun eigen spullen en gewoontes: een zusje zit achter een pc een spelletje te doen, er lopen huisdieren rond, een moeder heeft speciaal iets lekkers gebakken. Het is zo verschillend wat ze laten zien en vertellen, het zorgt voor zo veel indrukken. Dat je daar binnen mag kijken is gewoon zinvol. Je kunt bij lesonderwerpen meer aansluiten, je kunt beter plaatsen hoe een leerling in elkaar zit (oh ja, zo zit dat waarschijnlijk, zo reageert die moeder en ...). De context helpt, je ziet het hele kind, de familie en de cultuur erachter. Je ervaart trots en zorgen van ouders. Je krijgt een ander contact met leerlingen en meer contact met ouders. We weten beter welke ouders we vragen om mee op excursie te gaan, om te assisteren. De lijntjes worden korter en daar varen onze leerlingen wel bij.

En toch ...

Bij het thema *Dit ben ik, wie ben jij* ben je geneigd om je af te vragen:

Is er een thema te vinden dat beter aansluit bij wat leerlingen al weten, bij hun persoonlijke herinneringen en hun collectieve geheugen dan dit?

Het gaat acht weken vooral over henzelf, hun leven, wat ze hebben meegemaakt, waar op dit moment hun interesses liggen en waar ze dus over nadenken. Het kijken naar je eigen leven en dat van klasgenoten en erover vertellen en verbeelden zijn vormen van reflectie op cultuur en nemen dag in dag uit een belangrijke plaats in. Cultuuronderwijs is dus iets wat in je gesprekken, in je vakken en in de dagelijkse omgang met je leerlingen verweven zit.

... let op

Past het thema wel bij hun ontwikkeling? Bij jonge adolescenten die zich juist terugtrekken in hun eigen hoofd, in een peergroup (niet 'ik') en zich verschuilen achter het conventionele in hun omgeving? Er zijn dus leerlingen die allerlei dingen over zichzelf niet bloot willen geven. Iets om bij de keus van je onderwerp en tijdens het werk goed in de gaten te houden. Heb je bijvoorbeeld alternatieven?

Op deze leeftijd domineert het denken in concepten, waar taal een belangrijke rol speelt, en bij ons op school is bij verschillende leerlingen juist de taalontwikkeling nogal eens een bron van zorg. Taal beïnvloedt de manier waarop ze naar zichzelf, de eigen cultuur en die van anderen kijken. Wie taal minder beheerst, heeft meer moeite met het verwoorden van belevenissen en gedachten. Omdat leerlingen praten, woordenschat, luisteren, taalbegrip, taalgevoel in een zinvol verband ontwikkelen, kiezen we er bij verschillende onderwerpen voor om er niet alleen met elkaar over te praten, ze schrijven ook alledaagse verslagjes van belangrijke dingen uit hun leven, betekenisvol en functioneel in hun eigen taal, met woorden die betekenis voor hen hebben. Het verbinden van taalonderwijs, zaakvakonderwijs gekoppeld aan eigen ervaringen is effectief.

Door hun specifieke gedrag kunnen leerlingen zich op deze leeftijd meer gespecificeerde concepten eigen

maken (muziek wordt pop, rap, hiphop ...). Ze schikken hun taalgebruik steeds meer naar de omgeving om zich te identificeren en verbinden met een groepsidentiteit. Ze worden zich langzaam bewust van het verschil tussen de formele schooltaal en het taalgebruik met peers (een toename van slang-woorden en buitenlandse woorden). Meisjes, in onze kunst-en-cultuurklas in de meerderheid, zijn trendsetters in het taalgebruik binnen de vriendengroep. Alles lijkt bij deze leeftijds-groep gericht op een zo efficiënt mogelijke vereenvoudiging van de boodschap, een koppeling van waarde aan de boodschap en versterking van de groepsbinding. Er wordt gesproken over wat leerlingen als gewoon, goed, waar en ideaal beschouwen. Vanuit de ontwikkeling kun je verwachten dat ze uitgaan van hun eigen context als norm.

ONDERWERPEN VOOR CULTUURONDERWIJS

Geholpen door deze kanttekeningen starten we dit jaar gewaarschuwd met *Dit ben ik, wie ben jij*. Na de bijeenkomst over de uitgangspunten van samenhangend cultuuronderwijs bekijken we onze onderwerpen nog eens kritisch. Het maken van je stamboom ligt niet ieder jaar voor de hand, ook al is het een onderwerp met mogelijkheden en is een bezoek aan het archief leerzaam. We schaven het bij. Met een paar specifieke vragen onderzoeken we nu bovendien de 'culturele kant'. Is het werken aan een stamboom een onderwerp voor cultuuronderwijs?

- Wat betekent (betekende) het maken van je stamboom voor de manier waarop je dingen doet?
- Maken je voorouders deel uit van je culturele bewustzijn of wil je dat ze daar deel van uitmaken? Wat zijn voor je kernwaarden?

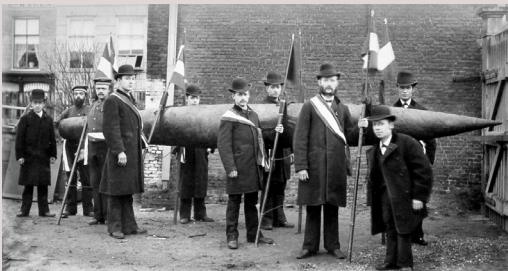
- Prikkelt het maken van een stamboom de zintuigen?
- Biedt werken aan je stamboom mogelijkheden om de culturele omgeving van de school erbij te betrekken?
- Welke vaardigheden en welke media zetten we bij deze leerlingen in om je stamboom betekenis te geven?

Een stamboom blijft geregeld beperkt tot een reeks namen en geboortedata. Verschillende woonplaatsen en beroepen maken het al interessanter.

1. **Dirich Drogehorn**. Boer uit graafschap Mark wordt in 1636 burger van Fürstenau. Koopman.
2. **Herman Diedrich**. 1643 – 1728 Fürstenau. Koopman.
3. **Johann Andres**. 1689 – 1742 Fürstenau.
4. **Johann Friederich**. 1723 Fürstenau – 1786 Amsterdam. Schoenlapper.
5. **Jan Frederik Drughorn**. 1752 – 1816 Amsterdam. Schoenlapper.
6. **Arnold**. 1793 – 1855 Amsterdam. Meubelmaker en kapper.
7. **Arnold**. 1830 Amsterdam – Breda – Dordrecht 1902. Sigarenmaker, winkelier sigaren, tabak, pijpenhandel, sigarenfabriek. Import/export.
8. **Adrianus Arnoldus**. 1854 Breda – Dordrecht – Den Haag 1936. Sigarenfabriek, drie winkels en tabaksdrogerij. Verhuist in 1908 naar Den Haag (sigarenmagazijn, tabakszaak).
9. **Pieter Adriaan**. 1896 Dordrecht – Den Haag (drukkerij) – Lage Mierde – Maarn – Rolde 1967.⁷

Dit vinden we nog tamelijk saai. Het toevoegen van tijd-bepalende invloeden (oorlogen, ziekten, tijden van crisis, welvaart, verhuisbewegingen, verschuivingen in tradities of religie) zorgen voor een breder perspectief en maken het meer tot cultuuronderwijs.

- Er komt in de 18de eeuw een stroom emigranten naar Amsterdam. Het leefklimaat kenmerkt zich door verdraagzaamheid en (godsdienst)vrijheid voor elke bewoner. Jan Frederik wordt in 1753 burger (poorter) van Amsterdam. Behalve dat het poorterschap door geboorte en huwelijk wordt verkregen, kan het gekocht worden. Het poorterschap verschaft voorrechten, zo kun je lid worden van een gilde.
- Leerlingen kunnen nog zoeken naar afbeeldingen uit de bewuste periodes (en hoe zat het met schilderijen, muziek, dans?). Drughorn was de maker van de 'torpedosigaar' voor de oranje-optocht in 1888. Hij maakte hem dikker, zwaarder en een meter langer dan die van de concurrent. Zijn vader was rond 1860 als sigarenmaker uit Breda gekomen. In korte tijd maakten vader en zoon Drughorn een succes van de sigarenfabriek, met verschillende tabaks drogerijen en drie winkels. De winkel aan de Voorstraat heette het *Wapen van Amsterdam* naar de geboorteplaats van vader Drughorn.



Een onderzoekje naar de herkomst van voornamen van onze leerlingen wijst uit dat het laten terugkeren van *familie*-voornamen nu minder een traditie is. Hoe had je zelf eigenlijk liever willen heten? En waarom? We inventariseren nog even hoeveel namen iedereen heeft. Wat is het nut van twee (of meer) voornamen? Ze gaan thuis vragen waarom ze maar één naam hebben of juist drie. Stemmen ouders uit een andere cultuur de namen van hun kinderen af op in Nederland gebruikelijke namen of juist niet? En doen ze daar hun kinderen een plezier mee? We hebben een geanimeerd en betekenisvol gesprek over hun voornamen.

Als hun roots in Suriname liggen, wordt het maken van een stamboom ingewikkelder. Ze appen met familie en baseren hun invulling op verhalen van opa's en oma's, tantes en ooms. Wat weet opa nog van zijn grootouders? Dat zorgt voor een boeiende kijk op een verhalencultuur. Wanneer ze ietsje verder teruggaan, komt de slavenhandel de klas binnen.

Leerlingen vanuit de eigen cultuur laten werken draagt bij aan acceptatie en het veiligheidsgevoel, waardoor ze zich openstellen voor de wereld om hen heen. Het draagt bij aan diversiteit binnen ons cultuuronderwijs. Je stamboom is een prachtig onderwerp. Dit is geschiedenis en sociale geografie ineens, zeker in onze multiculturele klassen.

We willen dat ze met elkaar nadenken over wat hun cultuur is, en welke mogelijkheden en beperkingen hen dat biedt: het bepaalt je keuzes en tegelijk geeft het ruimte voor creativiteit. We willen dat ze zelf vorm kunnen geven aan wie en wat ze zijn, en aan wie en wat ze willen zijn. Hoe ze zichzelf en anderen zien, verbeelden, betekenis geven en kennen is bepalend voor hoe ze zich gedragen, voor hun identiteit. En die identiteit ligt ten

grondslag aan ons bewuste handelen. Dit maakt meteen het belang zichtbaar van cultuuronderwijs.

Te beginnen met tweetallen

We zitten ongedwongen bij elkaar. Dat is belangrijk. Een groot vel papier ligt in het midden op tafel. We vragen om samen met één collega van een ander vak een bijpassend onderwerp binnen het thema te zoeken, waar ze kunnen *samenwerken*.

- Een onderwerp dat je vanuit de twee vakken kunt benaderen en dat aansluit bij herinneringen en ervaringen van onze leerlingen DIT jaar in DEZE groep.
- Een onderwerp dat je kunt koppelen aan of inpassen in je eigen planning. Wat kun je vanuit je eigen vak inbrengen?
- Wat is effectief, waardoor je niet in de knel komt maar juist winst behaalt?

Ervaren collega's nemen het voortouw:

- Leerlingen maken bij mijn lessen Nederlands volgens de methode een gedicht. Ik pas alleen het onderwerp aan het thema aan. Ze maken nu eerst een lijstje met steekwoorden van herinneringen uit hun jeugd die direct bovenkomen. Iedere leerling kiest uit zijn lijstje één bijzondere herinnering, waar hij wat over wil vertellen aan zijn klasgenoten. Ik vergroot het onderwerp uit met gerichte vragen: waar speelt het zich af, waar smaakt het naar, welke geur blijft je bij, het voelde als ..., hoe zijn mensen er gekleed, hoort er muziek of een speciaal geluid bij, spelen bijzondere voorwerpen een rol, denk je nog vaak aan die herinnering en waarom? Dan vraag ik om wat ze hebben verteld in korte zinnen op te schrijven (kernachtig schrijven). Ze zoeken

naar woorden, helpen elkaar. Ze schrijven eerst alles achter elkaar door, dan verdelen ze hun tekst in regels. Staan er zinnen in die niet echt nodig zijn? Overleggen en nadenken, schaven, strepen (overbodige woorden weg) en dan zijn het al bijna gedichten. Met een print van de eindversie komen ze bij tekenen om er een betekenisvolle illustratie bij te maken. We hebben het over de functie van een illustratie bij een gedicht. Tekst en beeld vullen elkaar aan: elke verbeelding helpt om grip te krijgen op ervaringen. *Welk beeld heb je bij die gebeurtenis?* Omdat ze net op school zitten, kom ik met voorbeelden en suggesties over een passende techniek. Nederlands en tekenen.

Als een tweetal hun onderwerp elk vanuit hun vak toelichten, reageren anderen. O, daar kan ik ook wel iets mee. Schrijven we op ons overzicht. Bij het verbinden van vakken blijkt de koppeling met een creatief vak of met Nederlands of een koppeling tussen twee van die vakken onderling niet zo moeilijk. Iedereen legt uit wat ze gaan doen en waarom, en we komen allemaal met vragen en tips. Het is geen vergadering, we zijn met elkaar in gesprek en werken samen aan ons onderwijs.

Wanneer we ons van de makkelijk te koppelen vakken bewust zijn, gaan we op zoek naar andere verbindingen. Je ziet dat ze bij wiskunde veel met meten doen en dat komt bij tekenen en handvaardigheid ook aan bod. Ritmes zitten in muziek, en in mooie taal, gym, handvaardigheid en een druktechniek. De overlap wordt zichtbaar. Je komt van je eilandje af. Soms worden in de directe omgeving of in het centrum voor beeldende kunst mooie dingen georganiseerd, waar je bij aan kunt sluiten. We proberen het leven in de directe schoolomgeving erbij te betrekken. Je hoeft niet altijd met de hele groep op verkenning. Een klein groepje geïnteresseerden werkt goed.

Verbinding tussen vakken blijkt niet zo moeilijk te vinden. Vooral in de weken van dit thema – *Dit ben ik, wie ben jij?* – komen in verschillende methodes wel passende onderwerpen in beeld. Er valt best wat te verschuiven en aan te passen. Niet onbelangrijk is natuurlijk dat je voldoende vakkennis hebt om lessen uit de methode aan te passen of er zelf een interessante les of lessenreeks van te maken. Het zijn noodzakelijke inspanningen, die telkens weer worden beloond zodra we onze leerlingen ermee aan het werk zien.

EEN VEELZEGGEND BEGIN

Ze komen van verschillende basisscholen en hebben zich aangemeld voor onze kunst-en-cultuurklas. In een van de eerste mentorlessen begin ik over wat cultuur is, wat kunst is. Ik vraag wat zij denken dat het is. Waarom denk je dat mensen toneelspelen? Waarom doe je eigenlijk alsof? Ken je een dier dat toneelspeelt? Ik heb het met ze over spelen en over gewoontes. Een aantal leerlingen vindt op deze leeftijd toneel maar onzin. Het moet echt zijn. Veel van onze leerlingen zitten op dansen. Waarom dans je eigenlijk? We bekijken het dansen in verschillende culturen. Ik ga er niet direct diep op in, maar door dit soort vragen zo nu en dan terug te laten komen wil ik een soort bewustwording creëren dat er al lang wordt gedanst. Het gaat om het besef dat je iets doet wat in allerlei culturen altijd is gedaan en op allerlei manieren. Dat relateert je eigen positie. Leerlingen gaan naar zichzelf kijken en met andere ogen (vanaf een afstandje). Ik hoop dat ze zich zien als een zoveelste danser in een lange geschiedenis van dansen: cultureel bewustzijn. Dingen die je soms als gek wegzet, blijken ineens minder vreemd, of je bent zelf net zo gek – en wil je dat op deze leeftijd?

Onderwerpen die we in verschillende vakken laten terugkomen zijn: kunst en mooi, kunst en amusement



Mannes De houten hond, Stationsplein Assen

(tv, internet), kunst en mode (haar, kleding), kunst en ambacht (knap gemaakt, veel werk), kunst en onbegrip (raar, onbegrijpelijk), kunst en ervaring (wat past bij jou/ ons), kunst en musea. Wie van jullie komt weleens in een museum? In het Drents Museum wil ik kunst tot leven wekken, ik vertel er over de context. Ik heb het met ze over Van Gogh, Mondriaan en Helmantel, naast pottenbakken, het meisje van Yde, Mannes *De houten hond*, de popronde van Assen ... en op lammetjesdag is het viltten van wol nog een hele kunst.

Bij enkele vakken willen collega's dat de leerlingen in de eerste weken wat acclimatiseren en overzicht krijgen van basiskennis van hun vak. Bij handvaardigheid geef ik ze in de eerste de beste les een dummy. Er liggen stapels oude tijdschriften in het lokaal en ze kunnen direct vanaf de start voor zichzelf plaatjes verzamelen over dingen die hen aanspreken. We maken aan de ene kant een eigen gedeelte, en een schoolgedeelte aan de andere kant. *Je hebt hem altijd in je tas en als je wat bij de dokter tegenkomt of in de stad, scheur je dat uit een tijdschrift, een folder ... je slaat aan het verzamelen.* Dat brengt het proces op gang. Wie ben ik nou eigenlijk?

Wat vind ik nou werkelijk leuk en waarom verzamel ik juist deze plaatjes? Ze vinden het fijn om te knutselen, iets te doen. Ze krijgen een bepaalde rust als ze bezig zijn. En dan hebben we het tijdens het werk over compositie: hoe plak je ze mooi op? Werk je op iedere bladzijde volgens eenzelfde patroon of juist niet?

Dan bied ik bij tekenen werkende weg technieken aan: kleurencirkel, werken met pen en inkt, pastel, met een druktechniek (het lijkt wel of ze elk jaar motorisch slechter worden). Ik koppel techniek nu aan inhoud. De lessen zijn minder materiaalgericht. Je tekent nooit zomaar iets en nu tekenen ze over hun belevenissen, ervaringen en gevoelens; ze reflecteren op iets uit hun leven. Dit ben ik. Welk materiaal past goed bij mij? Omdat op deze leeftijd alles direct perfect moet zijn, laat ik steeds weten dat ze fouten mogen maken. Dat dat juist hoort bij het werken met een nieuwe techniek.

Bij muziek ligt een accent op goed luisteren. Bij instrumenten horen in het begin eenvoudige melodieën. Wanneer het niet direct lukt, zijn ze onrustig. Ik besteed er aandacht aan: weer doen, herhalen en waarom ging het niet goed? Ik werk eraan dat ze tijd nemen om te oefenen. Werken aan doorzettingsvermogen is een goede vaardigheid voor hun toekomst.

Er komen deze weken foto's voorbij van hun peuter- en kleutertijd waarop ze verdriet hebben of uitbundig ergens om lachen. Die heb ik even bij elkaar in een bestandje gezet. Het gesprek gaat over emoties. Ze gaan bij drama emoties oefenen. We weten nog niet wat ze al van drama weten of hoeveel ervaring ze ermee hebben. Het is voor dertienjarigen nog niet zo evident om te doen alsof. We hebben het over aanstellerig en authentiek. We laten ze naar emoties (in drama) kijken. We hebben het met ze over de rol van emoties. Hoe deze hun gedrag kunnen kleuren. Welke emoties zijn er?

Is een emotie hetzelfde als een behoefte, of een gevoel? Moet je je emoties kunnen beheersen? Wanneer wel en wanneer niet? Hoe goed ben je in het herkennen van emoties (live en op foto's, in films)? Vergis je je weleens? Er zitten leerlingen van verschillende culturen in onze klas. Is er verschil in het omgaan met en uiten van emoties? Is er verschil tussen meisjes en jongens?

Ze kiezen twee emoties uit die worden gefotografeerd. Een klasgenoot zet je op de foto, net zo lang tot je beiden tevreden bent. Sommigen willen niet, die vinden het helemaal niet leuk om zo op een foto te staan. Ze verschuilen zich liever en worden kritisch omdat ze gewend zijn vooral de beste selfies te selecteren uit een hele stortvloed aan beelden. Kijk, hier ben ik en dit doe ik allemaal. Die zijn fotograaf en maken alleen foto's. Klasgenoten meer close-up. Welke achtergrond: voor hun huis, op hun favoriete plek (op school), bij hun sportclub, voor hun vrienden ... In hun favoriete shirt, jurk of iets wat bij de peergroep hoort? Zwart-witfoto's, heel mooie foto's. Ze gaan hun foto's weer vergelijken. Er komen opnieuw nieuwe gegevens boven tafel, die nieuwsgierig maken. Ze spiegelen met eigen emoties. Een van de verhalen die ze vertellen kunnen ze weer opschrijven. Als je het eerst verteld hebt, kun je er makkelijker over schrijven. We hangen foto's (A3) als een emotie-wave op volgorde van een kleine emotie naar heel verdrietig of heel hard schreeuwend.

Dit overleg houdt ons bij de les

Tussentijds proberen we nog een keertje bij elkaar te komen. In de beginjaren deden we dat vaker en hielden we elkaar alert. Het is nu lastiger. Er zijn niet veel momenten waarop iedereen op school is. Dan moet die daarheen, die heeft al een overleg of afspraak ... maar toch.

We pakken het overzichtsveld met onderwerpen en afspraken er weer bij: waar zijn we nu eigenlijk? Waar ben je enthousiast over, wat loopt, welke hindernissen kom je tegen? Wat kan een volgende stap zijn? Heb je vragen? De mentor krijgt in gesprekken met de klas de klacht dat enkele collega's er te weinig aan doen of laat met een onderwerp beginnen. Leerlingen weten dan nog niet waar ze naartoe willen werken voor de gezamenlijke eindpresentatie.

Meer dan erbij horen

In het eerste jaar hadden we twee cultuurklassen. Het kader kent nu vakcolleges en we hebben kunstblokken voor alle klassen. We laten de leerlingen meer zelf kiezen. Er zijn overal workshops en leerlingen kiezen welke ze volgen. Dat doen ze graag. In die blokken hangt minder de eigen sfeer van de kunst-en-cultuurklas; wat overheerst is het gevoel van met elkaar werken aan onderwerpen die in hetzelfde thema passen, met onze filmleerlijn, met onze eigen excursies en presentaties.

Er is voor onze kunst-en-cultuurklas een speciaal blok Presenteren. We hebben met elkaar besproken wat de kwaliteit van de presentatie aan het eind van het jaar zou moeten zijn. Dit gaat over presentatievaardigheden. De kunst-en-cultuurklas brengt bij elkaar wat ze in allerlei blokken hebben gemaakt, gedaan en geleerd: filmpjes, gedichten, teksten, een liedje, een emotie-wave. Ze brengen onder woorden hoe ze hun eigen ideeën over kunst hebben aangepast.

Al zijn ze vrij om de avond in te vullen, het is wel serieus. Het is toch vooral: trots jezelf laten zien bij de afronding van het thema. We zien de groei in zelfbewustwording: *dit ben ik*. Ze kiezen voor een soort toneelstuk waarin van alles voorbijkomt, bedenken zelf het verhaal en verdelen de rollen.

- Bij muziek maken ze een lied dat over henzelf gaat. We overleggen eerst over de instrumenten. Wie speelt waarop, wat lukt? Dit kan ik. In het lied stellen ze elkaar voor. Het refrein zingen ze allemaal en in de coupletten zingen verschillende leerlingen over een klasgenoot.

— REFREIN —

*Voor je staan een winnaar, een ontdekker en een dromer.
Als je mij wil leren kennen, kom dan een stukje dichterbij.
Ik geloof in jou en in mijzelf, jij ook in mij?
Kijk eens goed in mijn ogen, dit ben ik en wie ben jij.*

— COUPLET —

*Jan is mijn naam, je ziet mij weleens gaan
in de bus of op de fiets, dat is tenminste iets.
Soms zit ik in de trein, daar wil je echt niet zijn!
Het is daar veel te druk en dat is echt niet fijn.*

En dan zegt een taalzwakke leerling ineens: 'Ik heb genoeg woorden, want ik heb er iets bij bedacht.'

- Misschien wel de helft van de leerlingen in de kunst-en-cultuurklas zit op een of andere vorm van dans. Er wordt in het toneelstuk dus gedanst op eigen gekozen muziek, want dat ben ik. Leerlingen die mee willen doen, maken het dansje met elkaar en jongens die er gevoel voor hebben doen een solootje. We zorgen ervoor dat wat ze op school doen, iets toevoegt aan wat ze buiten school al doen. We willen het signaal afgeven dat cultuuronderwijs op school meer voorstelt, het gaat om het hoe, om reflecteren en het waarom.

- In overleg voegen we alles samen. Lieke en Anna staan op als regisseurs. Die zijn daar dan handig in. Jeroen pakt de iPad om te inventariseren wat ze allemaal nodig hebben, welke achtergronden willen ze gebruiken. Als ze voor digitale achtergronden kiezen, denk ik wel: en waar is het schilderen dan? Dan heb ik de neiging om te zeggen dat ze die wel kunnen schilderen.

Als klasse(n)mentor help en stuur ik zo hier en daar. 'Moet ik je ergens mee helpen of weet je het zelf op te lossen?' Een leerling met wat minder talent zal net zo goed op het podium staan. Ik kijk en luister goed. Ik heb het over omgaan met zenuwen, houding, stemgebruik, praten richting en contact maken met het publiek, letten op je klasgenoten ... Als ik zie dat dat loopt, word ik zelf rustiger en zorg dat ik minder in beeld ben. Het proces is minstens zo belangrijk als de presentatie en natuurlijk is het goed voor ouders om te zien dat er op school bij de cultuurvakken wel degelijk van alles wordt geleerd.

Rechts van de ingang staan tafels, waarop leerlingen hun werk zorgvuldig en uitnodigend hebben neergelegd. Er hangen een paar posters. Verschillende makers staan aan het begin van de avond bij hun eigen werk en ouders die langsloten, krijgen een toelichting. Het zijn gesprekken over wat ze gedaan, ontdekt en geleerd hebben.

- Het samen aan iets werken, de saamhorigheid, de verantwoordelijkheid, het gevoel dat je van tevoren al met elkaar hebt bij een presentatie, het samen hapjes klaarmaken, werk tentoonstellen ... 'Laat maar, dat doen wij wel even' en Eva en Roos doen boodschappen. Ze krijgen een budget mee en kopen zelf in.

- Ze spreken elkaar aan op het meewerken: 'Jij doet helemaal niks.' Duidelijke taal. 'Ja, maar ik ben regisseur.'

De klas wordt een groep. Het wordt werkende weg eigenlijk *dit ben ik en dit zijn wij*. Het is hun groep. Hoe fijn is het om daarin jezelf te kunnen zijn. Het wordt op school weleens 'jullie eliteclubje' of de 'kletsklas' genoemd – wat voor ons voelt als een ere naam, omdat het onderstreept dat leerlingen met regelmaat met elkaar reflecteren op hun leven en leren.

Ben ik een 8, een 6–, of iets anders

We beoordelen nog wel per vak. Leerlingen stellen zich kwetsbaar en open op en dan krijgt de ene een acht en de ander een zes? Jesse, die motorisch zwakker is, laat een mooi intensief proces zien en het wordt geen tien? Jan vindt dat hij niet kan tekenen en maakt in zijn creatieve ontwikkeling stappen met een camera en Movie Maker. Als je met leerlingen gaat werken aan het ontwikkelen van het zelfbewustzijn, dan moet er zeker ruimte zijn voor het maken van fouten. En wat doe je dan met je cijfers? Kun of mag je een cijfer geven voor hoe een leerling reflecteert op wat hij gedaan heeft?

Dat becijferen vind ik soms best lastig. Het management moppert wanneer we minder of geen cijfers hebben. We realiseren ons best dat in de huidige situatie een cijfer het vak soms status geeft. Tekenen lijkt dus pas een vak als je er cijfers aan koppelt. Dat is een raar gegeven. Het liefst zien we dat nergens in school cijfers worden gegeven, maar telkens beschrijvende feedback, zoals in Finland gebeurt. Zolang dat niet het geval is, voelt becijferen als een slecht compromis.

Het makkelijkst gaat het nog bij vaardigheden. Dat kunnen algemene cognitieve vaardigheden zijn, zoals

creativiteit, analytisch vermogen, concentratie en samenwerken, de vaardigheid in het omgaan met een medium (technieken): taalvaardigheid zoals luisteren, spreken, lezen en schrijven, of hoe ze nu een film maken. Heb je de techniek goed toegepast? Wat heb je geleerd? Ik kan preciezer aangeven wat goed en wat beter gaat, en waar ze zich zichtbaar ontwikkelen. Daar kan ik wel een cijfer aan koppelen.

Het nadeel van cijfers blijft dat ze een zekerheid en precisie suggereren die er niet is. Wanneer iets echt mooi is, dan voelen leerlingen dat goed aan, ook zonder te omschrijven waar dat in zit. Dan valt er na de presentatie een stilte en volgt applaus.

Ik vind het belangrijk om met leerlingen te praten over hun werk, dat zo veel mogelijk betekenis voor hen heeft. Tijdens het werken probeer ik te zorgen voor steun, sturing en inspiratie op maat, waardoor ze resultaat halen, want dat stimuleert. Om dat goed en effectief te doen wil je weten waar leerlingen geholpen willen worden. Ik kijk en luister dus goed. Ingaan op vragen tijdens het werk leidt eerder tot succeservaringen. Iedereen wil dat het lukt. Niets spoort zo aan als erkenning tijdens het werk, terwijl kritiek na afloop of een 6- bedrukt en moedeloos maakt. Ik doe uitspraken over de ontwikkeling en samenwerken. Ik benoem de positieve dingen en klasgenoten nemen dat over, vullen dat aan. We kijken waar ze wel goed in zijn. *Dit ben ik*. Ik ben een filmer, ik ben een tekenaar, ik kan dansen. *En ik heb jou nodig*, omdat je goed toneel kan spelen en *wil jij me helpen*, omdat je zo handig bent in het monteren. Iedereen heeft zijn kwaliteiten.

Zodra het werk af is, is er alle reden om met elkaar terug te kijken. Door werk aan je klas te presenteren, te tonen, voor te lezen en erover te praten, is er aandacht voor elkaars werk en voor elkaar. We nemen tijd en ruimte om

met elkaar te reflecteren: wat heb je gedaan, wat vond je ervan en is het gelukt? Het gaat om argumenten die niet vrijblijvend zijn. Ze zijn het resultaat van gemotiveerd werken waarvoor de leerling verantwoordelijk is. Het vermogen om onder woorden te brengen, te vertellen wat ze gedaan hebben en wat ze geleerd hebben is voor onze leerlingen lang niet altijd eenvoudig. We willen dat stimuleren door het structureel te doen. Dat moeten ze leren en als je dat doet, leren ze echt iets. Dit is de leeftijd waarop leerlingen echtheid waarderen: lijkt het wel genoeg? Hun werk sluit aan bij het begrip dat ze, al dan niet gezamenlijk, van de realiteit hebben.

Ik betrek klasgenoten in het gesprek: 'Vinden jullie het gelukt?' Ik ben erop bedacht dat ik niet te snel de vaste grond van de techniek opzoek. Het gaat vooral om reflecteren op de inhoud: leerlingen brengen gedachten onder woorden, ze geven hun mening, spiegelen ervaringen, herinneringen en gevoelens, ze leren argumenteren, denken na over allerlei onderwerpen en ordenen en verhelderen gedachten. Ze vertellen wat ze hebben geleerd in termen van vaardigheden, mediabeheersing, nieuwe begrippen en nieuwe inzichten. Reflectie verfijnt de mate waarin ze bewust betekenis geven aan wie ze zijn en wat ze doen. We hebben het met elkaar over hoe we onszelf en anderen zien: *Dit ben ik en jij bent* Betekenis geven en kennen is bepalend voor hoe we iets doen.

Dit is meteen een belangrijke reden om cultuur- onderwijs serieus te nemen: het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn van leerlingen draagt bij aan de vorming van hun bewustwording, hun identiteit en iedereen doet dat op zijn eigen manier. Door over onderwerpen die hen echt bezighouden verder te praten en die in een bredere context te plaatsen, wordt ieder kind geholpen om zich te ontwikkelen tot lerende. Door feedback te geven, help je de individuele leerling en ontwikkel je een lerende groep.

A table structure consisting of 20 horizontal rows. A single vertical red line is positioned on the left side, extending from the top row to the bottom row, creating a narrow column on the left. The rest of the page is blank.

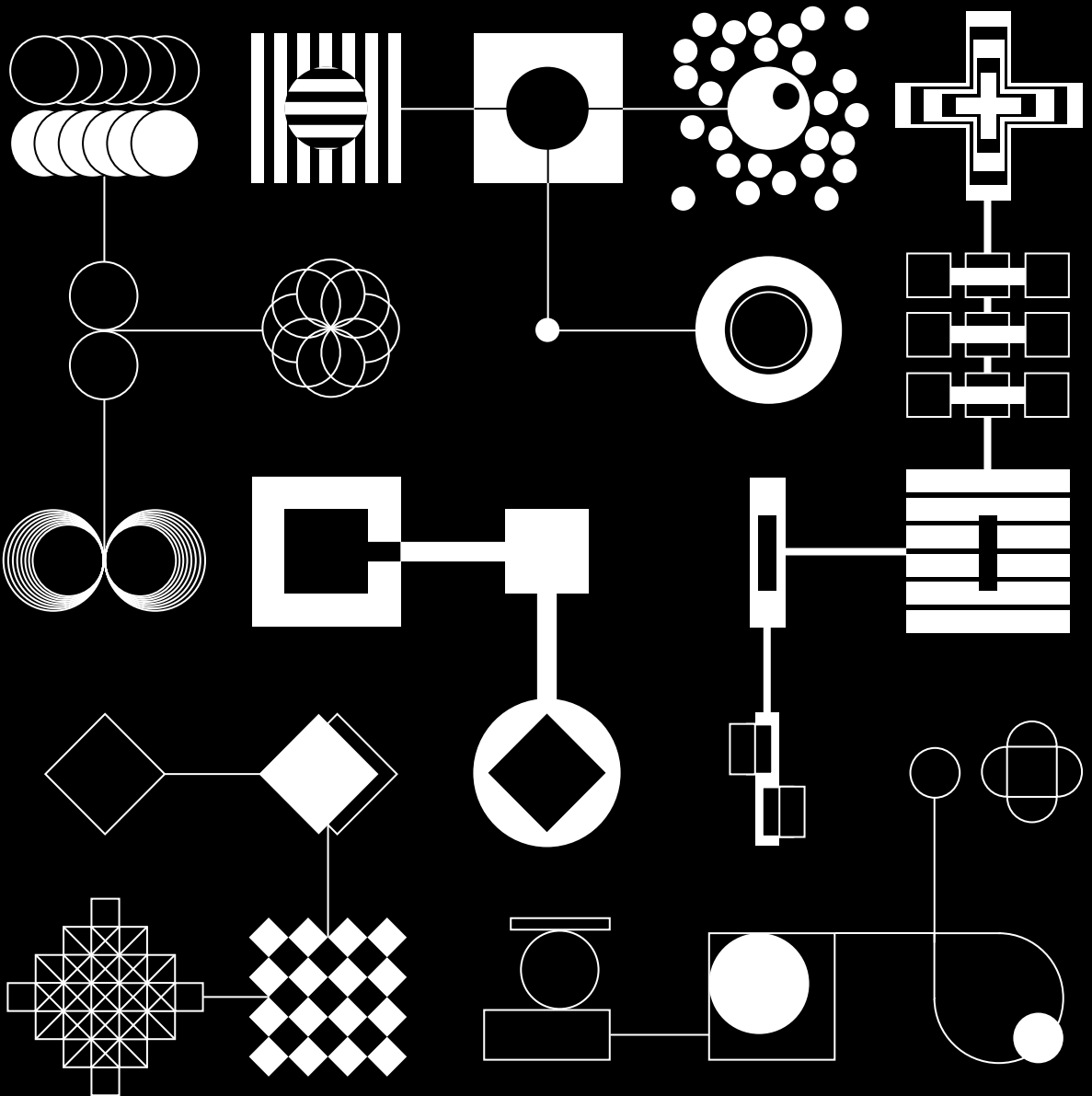
The image shows a table structure with 20 horizontal rows. A vertical red line is positioned on the left side, approximately one-fifth of the way across the page. The rest of the page is blank.

Cultuuronderwijs in samenhang

We verkennen in dit hoofdstuk het verbinden van vakken. De eerste paragrafen zijn geïnspireerd op een lezing van Jos Bol (adviseur cultuuronderwijs, Kunst Centraal). In de paragrafen daarna illustreren Peter Schel (docent aardrijkskunde en afdelingsleider vwo), Gerhard Oosten (docent geschiedenis en assistent-afdelingsleider vwo) en Maike Wijdeven (docent kunst algemeen en beeldende vorming) van het Eligant Lyceum* in Zutphen cultuuronderwijs in samenhang met *Studio vwo 5*. Essentieel blijkt dat je elkaar laat zien wat je doet, welke onderwerpen je behandelt en hoe.

* Voorheen: Baudartius College

~ HET VERBINDEN VAN VAKKEN ~
werkendeweg ontdek je de systematiek



Het is dinsdag. Geheel volgens het rooster en aan de hand van methodes krijgt Dies in Emmen vandaag een partje geschiedenis,

een hapje Frans, een uurtje gym, een snipper Nederlands, een beetje wiskunde, een mootje biologie en een partje O & O. Zoals gebruikelijk gaat het over heel uiteenlopende onderwerpen:

- fabrikanten en arbeiders eind 19de eeuw;
- luisterverhaaltje over een jongen die ziek bij de huisarts zit;
- springen op een kleine trampoline en trefbal (het hoofd mag niet, dat telt niet, maar wordt wel het meeste gedaan);
- algemene spelling: 'lastige gevallen p, pp, r of rr'. De zinnen gaan over een suppoost, een aperitiefje, de barricade ...;
- gelijke vergelijkingen met de balansmethode, zoals $5w + 7 = 4 - 8w$;
- een klier in je hoofd die hormonen afscheidt;
- een waterprobleem oplossen met de robot.

In de pauze hebben ze het over een kraan, de klok, over een stoel, over landbouwmachines en over het opruimen van een prop papier, die van niemand lijkt te zijn. De conciërge dreigt met het terugkijken van de camerabeelden.

Gesprekken gaan er hier in en daar weer uit. Bij dat ene partje – weten ze – horen andere snippers en als je maar lang genoeg puzzelt en wacht, ontstaan er fragmenten van herkenning. Soms hebben die fragmenten nog wel iets met elkaar te maken, soms. Een les kan stimulerend zijn, dat zorgt voor werkplezier. Af en toe merk je zelfs dat school iets met je echte leven te maken heeft. Pas als je ouder wordt, vallen puzzelstukjes misschien op hun plaats en zie je hoe dingen met elkaar samenhangen. Er ontstaan voorstellingen die samen je wereld vormen en met een beetje geluk vind je daarin een plekje voor jezelf.

Betekenisvol kunst- en cultuuronderwijs in samenhang

Wat nu als we onze leerlingen eerst die samenhangende voorstellingen geven? Als we kiezen voor beklijvende kennisverwerving in plaats van het vluchtige van vele stukjes? Wat wil je dat ze (in)zien? Welke onderwerpen zijn voor hen van belang, wat heeft betekenis? Hoe sluit dit aan bij hun leeftijd, bij hun ontwikkeling, bij waar ze vandaan komen? Wat willen we ze meegeven voor het leven?

Stel dat een team nadenkt over wie deze leerlingen zijn en hoe hun wereld eruitziet, hoe die eruit zou

Basisrooster HAVO 2tj

UUR	MAANDAG	DINSDAG	WOENSDAG	DONDERDAG	VRIJDAG
1e	M206 ak	Mw22 gs	M313 du	M114 fa	
2e	M213 du	M114 fa	M202 en	M102 lo	M109 rl
3e	M202 en	B13 lo	M313 du	M311 ns	M201 ne
4e	M310 ns	M208 ne	Mw22 me	M103b wi	M108 wi
5e	M212 du	M103b wi	M206 ak	M303 On0 b	M202 en
6e	M314 bi	M314 bi	M105 me	M303 On0 b	M212 ne
7e	M114 fa	M303 On0 b	Mw22 gs	M303 On0 b	M303 On0 b
8e					

kúnnen zien, of hoe die er in de toekomst misschien uit zal gaan zien. Stel dat een groep collega's zich afvraagt wat de leerlingen voor hun omgeving zouden kunnen betekenen. Welke onderwerpen kiezen ze dan? Die onderwerpen zijn vast en zeker vanuit verschillende vakken te benaderen, om zo de dagelijkse opeenhoping van stukjes te vermijden.

De theorie van cultuur biedt hiervoor een gemeenschappelijke basis. Onderwijs in erfgoed, geschiedenis en media, de kunsten, talen en culturen, burgerschap en filosofie vullen elkaar aan: allemaal dragen ze bij aan het inzicht in cultuur en aan de vaardigheden die nodig zijn om dat inzicht te bewerkstelligen. Die vakken delen samen een verantwoordelijkheid voor het onderwijs in reflectie op cultuur en het is vanzelfsprekend dat er overleg is over de inhoud en didactiek van cultuuronderwijs. Het zijn de pijlers waarop geïntegreerd cultuuronderwijs gebouwd kan worden.

De ontwikkeling van betekenisvol, vakoverstijgend kunst- en cultuuronderwijs kan beginnen bij bestaande initiatieven, bij projecten die al jaren bestaan. Een specifieke combinatie van een onderwerp, een vaardigheid en een medium kan uitgangspunt zijn om samen te werken. In gesprekken blijkt telkens weer dat er meer inhoudelijk raakvlak is dan docenten zich doorgaans realiseren.

Je gaat bij elkaar zitten en start met het zoeken naar raakvlakken. Waar zit de verbeelding? Waar zit het conceptualiseren? Je kijkt naar logische verbanden. Tijdens het ontwerpproces ontdek je dat bepaalde vaardigheden (in meer of mindere mate) bij de verschillende vakken terugkomen. Dus de analyse en het conceptualiseren zit wat meer bij Engels. Nederlands richt zich wat meer op het conceptualiseren en de verbeelding. Bij beeldende vorming gaat het weer meer om de verbeelding in productieve zin ('maken', eerder dan 'meemaken'). Je ontdekt dat die vaardigheden logisch verdeeld zijn,

dat dat juist de kracht is van de verschillende vakken en docenten. Zoals we in de hoofdstukken 1, 2 en 3 zagen, zijn de vier culturele vaardigheden niet willekeurig gekozen. Ze zijn algemeen menselijk en ze hangen logisch met elkaar samen. Die samenhang helpt om in te zien hoe verschillende vormen van cultuuronderwijs zich tot elkaar verhouden en samen één systematisch geheel vormen. Samen zijn ze verantwoordelijk voor het cultuuronderwijs: voor de reflectie op cultuur. Ze vullen elkaar dus aan en samen dragen ze bij aan het inzicht in cultuur, aan het aanleren en oefenen van de vaardigheden die nodig zijn om dat inzicht te bewerkstelligen en te onderhouden.

De verschillen tussen de vakken zitten in de aspecten waar de nadruk van een vak op ligt: het gaat het om heden of verleden, het gaat vooral om waarnemen of verbeelden, om taal, waarden, begripsvorming of analyse. Leerlingen vinden het heerlijk om te merken dat cultuuronderwijs in samenhang gegeven wordt, en dat zij inzicht krijgen in de samenhang van cultuur.

De wens om meer vanuit leergebieden of thematisch te werken neemt de laatste jaren toe, maar nog steeds is het voortgezet onderwijs vooral georganiseerd in vakken. Je gezamenlijk verhouden tot het cultureel bewustzijn van jongeren, vanuit inhoud, biedt mogelijkheden om als school of team te vertrekken vanuit een gemeenschappelijk kader en meer geïntegreerd te werken. Het is voor leerlingen zinvol als zij de verschillende cultuurdisciplines met elk hun eigen invalshoek in samenhang ervaren.

We maken in Zutphen verbindende elementen letterlijk zichtbaar

Het onderwijs is in dertig jaar nauwelijks veranderd. Docenten staan of zitten frontaal voor de klas, leerlingen krijgen weinig mogelijkheden om zelf keuzes te maken. Eigen

verantwoordelijkheid is er nauwelijks. Dit geven ouders, die zelf op onze school hebben gezeten, op een avond aan die wordt gehouden in het kader van een onderzoek, omdat te veel leerlingen in onze bovenbouw struikelen. Loop op een willekeurig moment maar eens door de gangen. In de meeste lokalen zitten 32 leerlingen in rijtjes, verzonken in hun mobiel of iPad. Wat wordt hier geleerd? Hoe actief zijn ze? Ja, collega's zijn hard aan het werk en we zouden dat ook leerlingen graag zien doen.

- Wat vinden wij dat een vwo-leerling nodig heeft en wat verwachten we van hem? Dat betekent iets voor ons onderwijs en welke docent daarbij past. Opgegeven stof in je hoofd stampen is een schoolse vaardigheid; je die stof eigen maken door deze te verbinden met andere concepten en maatschappelijke kwesties en door verder te zoeken in de literatuur – dat is een academische vaardigheid. Een rapportage van de Radboud Universiteit geeft aan dat we weinig vooruitdenken naar een academische opleiding. Het heet hier toch niet voor niets vwo. Wat doen we nu werkelijk aan analyseren, aan denk-, lees- en schrijfvaardigheden, aan literatuurverwerking en bronnengebruik bij onderzoek?
- Leerlingen geven in een aantal gesprekken aan: 'Het is prima hier, maar we zouden wel wat meer willen kunnen kiezen. We missen de verdieping in opdrachten en het niveau gaat soms echt wel wat omhoog.'

Met de uitkomsten van ons onderzoek willen we iets. Bij het moderniseren van je onderwijs gaat het om de leerlingen, collega's, ouders als klankbord en de school als geheel die zich uitspreekt voor een bepaalde richting. Wij zoeken een passende uitwerking. We kunnen wachten tot iedere collega er individueel iets mee gaat doen of ... Het is des onderwijs' om iedereen mee te laten praten. Je komt weerstand tegen. 'We krijgen het

boek niet uit, het examenprogramma laat het niet toe' – het zijn toverzinnen van aversie. Je loopt tegen randvoorwaarden aan: het gebouw, de roosters, de organisatie, de gekozen methodes, het toetsprogramma ...

Toch willen we het anders. We willen betekenisvol onderwijs met meer samenhang, keuzemogelijkheden en uitdaging. We beginnen met een kernteam van zeven collega's uit het domein cultuur & maatschappij die mogelijkheden zien: kunst, aardrijkskunde, Nederlands, geschiedenis, Frans en Engels. In dit kleine team kunnen we makkelijk met elkaar overleggen en initiatieven nemen, omdat er vertrouwen is. Voor het realiseren van veranderingen heb je elkaars goodwill nodig. Een beetje geven en nemen gaat makkelijker, omdat je samen met iets spannends bezig bent. We voelen dat meer contact en communicatie de basis is van alles; de theorie van cultuur maakt verbindingen zichtbaar.

Dat we met elkaar voor een stuk papier gaan staan, blijkt cruciaal

De overgang van vwo 3 naar 4 blijkt telkens even lastig. Vwo 6 is vanwege het examen verboden gebied om te experimenteren, dus blijft vwo 5 over, vandaar de naam *Studio vwo 5*. We beginnen met een half jaar gezamenlijk brainstormen en ontwerpen om uit te zoeken wat we willen. We zijn eerst maar eens bij onderwerpen gaan kijken of er verbindingen mogelijk zijn.

De renaissance: dat is kunst, geschiedenis, literatuur. De gebruikelijke gang van zaken is dat iedereen de renaissance behandelt vanuit zijn eigen invalshoek, meestal op het moment dat volgens de methode geschikt is, of dat op basis van ervaring is gekozen. Als je je dat realiseert, kun je je afvragen of er niet tijd en inhoud valt te winnen door het in dezelfde periode bij al die vakken over de renaissance te hebben. Op eigen initiatief hebben we al wel wat ervaring met het samen werken aan hetzelfde onderwerp. Samenwerken op basis van gezamenlijke belangstelling

geeft positieve ervaringen en aanknopingspunten. We laten aan elkaar zien wat we in ons vak aan de orde stellen, wanneer we dat doen, en hoe. Je weet bij god niet wat collega's doen, zelfs niet bij verwante vakken. We staan voor stukken papier. Wat doe jij en wat doe ik en zien we overlap en verbindingen? Waar kunnen we een slag slaan? Soms brengt een beetje schuiven al onderwerpen bij elkaar.

- 'Dat onderwerp kan best daar. Hoe kunnen we ...?'
- 'Als ik een uur onderbreng bij Studio vwo 5, ben ik de helft van mijn lessen kwijt. Hoe kan ik voldoen - de van mijn eigen vak inbrengen in gezamenlijke onderwerpen?'

We hebben een doorbraak

Onderwerpen en toetsen zijn keuzes (van methode-schrijvers) – we kunnen andere keuzes maken om eenzelfde doel te bereiken. Qua inhoud en vorm. Het is maar een boek hè, en soms al wel tien jaar oud. Meerdere wegen leiden naar Rome. We kiezen voor onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van onze leerlingen in Zutphen en omgeving. Wat is minimaal noodzakelijk en wat kan ik toevoegen? Scholen timmeren zelf hun toetsprogramma dicht met eisen, tot op de paragraaf nauwkeurig. Al eerder is vanuit bijvoorbeeld OCW/Inspectie/Cito gebleken dat vooral de secties (en dus de docenten zelf!) zichzelf eisen opleggen. In de schoolexamens is expliciet ruimte aanwezig om je onderwijs zelfstandig in te richten. Formatieve toetsing krijgt meer aandacht. Je vervangt een toets door een essay, film, documentaire, verslag of presentatie.

Wanneer we een betoog naar aanleiding van een onderzoek lezen, kunnen we goed het niveau van leerlingen inschatten. In een gesprek na een presentatie lichten ze nog wat toe en dan denk ik geregeld: jemig, wat heeft die veel in huis.

Het jaar heeft zo'n 38 lesweken, de methode is dus geschreven voor 38 weken en daar koppelen de schrijvers direct toetsen aan. Vraag je eens af waarom een bepaalde toets in de toetsweek zit. Wat zegt die over hun analytisch vermogen? Of over historisch bewustzijn bij geschiedenis? Van de vijf toetsen hebben wij er, om te beginnen, zorgvuldig twee geschrapt. Dat zorgt voor lucht.

Werken op maat. We stappen af van het idee dat iedereen op hetzelfde moment hetzelfde moet doen, ze doen nu onderzoek individueel of in kleine groepjes. 'Toetsvorm en tijdstip nader te bepalen' staat er nu in ons toetsprogramma. Het vraagt wat creativiteit, vak-kennis en durven loslaten. Dat laatste is voor sommigen een stukje 'rouwen', controle kwijtraken.

Naar aanleiding van een reisweek Berlijn zoekt een van de leerlingen dit jaar uit hoe die stad omgaat met zijn geschiedenis. In een gesprek over de deelvragen bakenen we het onderwerp af en dan nog blijft het een boel werk. Het levert een prachtig beargumenteerd stuk op, met illustraties en bronnen. Echt fantastisch. Het is meer werk om na te kijken dan een toets nalopen, maar het levert zo veel meer op voor de leerling en voor ons.

Een leerling die school met topsport combineert, maakt liever een toets dan dat hij een onderzoek doet, omdat hij het leren van een stuk stof beter in kan passen.

We willen de nieuwe aanpak flexibel toepassen.

Kennis is een essentiële voorwaarde voor goed cultuuronderwijs. Dan zie je dwarsverbanden, kun je een methode relativeren en kijken wat (voor dit onderwerp)

écht noodzakelijk is. Je ziet dat een toets niet altijd recht doet aan het onderwerp en je kijkt naar andere mogelijkheden. Daarnaast kun je leerlingen beter helpen met verrassende verbanden of nog niet onderzochte gebieden.

Vooraf het aanpassen, ombouwen en bedenken van opdrachten vanuit meerdere vakken bij een gezamenlijk onderwerp is in het half jaar voorbereiden een hele klus. We willen dit eerste jaar na de kerstvakantie van start. We plaatsen materialen, bronnen en filmpjes op Magister; omdat we ervoor gaan, doen we het voorbereidende werk vooral in onze eigen tijd. We mailen elkaar nog de hele kerstvakantie, met opeenvolgende versies, voorzien van kanttekeningen vanuit verschillende vakken. Het is een voortdurend heen-en-weer. Het gaat haast vanzelf, omdat we er plezier in hebben. Je hebt het gevoel dat je groeit door input uit verschillende secties. Een andere kijk en verschillende manieren van werken zorgen voor nieuwe blikvelden. We wijzen elkaar op andere perspectieven. We vragen ons af of onze eigen ingeslepen onderwijskundige vanzelfsprekendheden wel zo logisch en effectief zijn.

Er wordt bezuinigd en we moeten het hebben van een uurtje hier, kleine budgetjes of een flesje wijn. Het hangt toch weer af van personen en geld. We vinden ons niet zielig, integendeel. We zoeken het in mogelijkheden en als bijvoorbeeld een aanpassing van het rooster wezenlijk is voor wat je wilt gaan doen, overlegt iemand vaker met de roostermaker. Zes, zeven lessen achter elkaar op een dag, met elke keer geloop tussendoor, onrust en een nieuwe inleiding. Hoeveel tijd kost dat? We pleiten voor een flexibeler rooster en willen in grotere blokken kunnen doorwerken.

En soms moet je tijd bevechten. Wanneer er bijvoorbeeld een schoolbrede scholingsdag is, willen wij bij elkaar zitten en aan *Studio vwo 5* werken. De directie heeft snel de neiging om de dag voor ons in

te vullen en wij kunnen het zelf. Er moet duidelijk een hekje omheen, om onze tijd te beschermen. Als je met modernisering begint, komen vragen naar deskundigheidsbevordering vanzelf.

De werkelijke start is halverwege het schooljaar

Na een half jaar voorbereiden zijn we zover. We gaan met leerlingen in gesprek. Ze krijgen waar nodig begeleiding om zich de manier van werken eigen te maken. We zitten er, zeker bij verschillende leerlingen, nog bovenop. Leerlingen vinden het nog weleens moeilijk om zelfstandig hun Studio-uren goed in te vullen. Een actieve rol van collega's en mentor is essentieel. In gesprekken met groepjes leerlingen over hoofd- en deelvragen gaan we op zoek naar hun voorkennis, naar wat ze al van het onderwerp weten en waar hun onderzoek op kan aansluiten. Met hun inbreng nemen ze een rijkdom aan herinneringen mee en die is bij iedere leerling anders. We gaan het liefst voor open en complexere vragen, omdat onderwerpen dan veelzijdig worden bekeken en er vanuit meer vakken afwisselende informatie wordt verwerkt. Met deze manier van werken laten we nieuwe kennis en inzichten haast vanzelf nog een aantal keren in een logisch verband geregeld terugkeren.

De rest van de klas is aan het werk. In het begin hebben ze nog behoefte aan gerichte opdrachten, waarschijnlijk omdat ze dat gewend zijn. Er is wel consensus dat zelfstandigheid en verantwoordelijkheid nemen belangrijke vaardigheden zijn die liefst zo vroeg mogelijk (lees: in de onderbouw) worden gestimuleerd en aangeleerd. De discussie over sturen of begeleiden, over meer of minder vrijheid geven, is in volle gang. Hoe dit in onze school vorm krijgt, lijkt af te hangen van de collega en diens kijk op leren. In onze hoorcolleges aan grotere groepen schetsen we

een algemeen beeld, waardoor leerlingen overzicht hebben en werk beter op zijn plek valt.

- Zo geeft de collega Nederlands een hoorcollege over het gebruik van verwijzingen. Hoe doe je dat nou? Dan hoeven we daar alleen nog maar aan te refereren. Zo doen we dat dus. Het levert tijd op voor verdieping.
- Met gastcolleges halen we wat buiten school is naar binnen: mensen van de universiteit, oud- leerlingen, deskundige ouders die met passie en kennis vertellen over iets waar ze veel tijd in steken.

Wanneer leerlingen geïnteresseerd zijn in een onderwerp, volgen ze ook hoorcolleges uit andere profielen. Deze colleges helpen bij het maken van keuzes. Ze denken wat langer na over wat ze gaan doen en stellen vragen die vanuit verschillende vakken onderzocht kunnen worden.

In het begin valt een aantal leerlingen graag terug op vertrouwde vaardigheden. We komen erachter dat leerlingen keuzevrijheid opnieuw moeten leren. De vraag wat zijzelf willen leren is nieuw. Dat hebben we de gemiddelde leerling vakkundig afgeleerd in de onderbouw. We willen doorlopende leerlijnen/contacten met de onderbouw intensiveren.

Je ontdekt het eigene van leerlingen, hun voorkeuren, en je merkt waar hun belangstelling op dit moment naar uitgaat. Je gaat meedenken met wat hen bezighoudt en welke kant ze op willen. Je leert ze beter kennen en gaat ze gericht begeleiden: 'Als je dat leuk vindt, zou je dit eens kunnen doen.' Dat kan diep gaan.

Ze komen met vragen waar we zelf voor moeten gaan zitten puzzelen en dan gaan we samen of met een groepje leerlingen sparringen en aan het werk. Je kijkt over je eigen vak heen en verwijst een leerling door naar een collega. Als ik zelf niet kan beoordelen wat de waarde van een bron is, loop ik even bij een collega langs.

Gewoon met leerlingen over hun werk praten: wat ben je aan het doen / wat heb je gedaan, wat vond je ervan? Klasgenoten in het gesprek betrekken.

We hoeven niet alles uit te leggen. We gaan in op vragen die ze stellen. Het vergt een ander aandeel, minder docentgestuurd. Tijdens het werk hebben we gesprekjes met leerlingen. Ze leggen uit hoe ze in hun onderzoek staan, wat ze ontdekt hebben, wat een hindernis is ... Wanneer ze blijven steken of minder tevreden zijn, bespreken we dat ook met een groepje klasgenoten. 'Hoe zouden jullie het nu aanpakken? Welke tips heb je?' Ideeën en mogelijkheden vergroten ieders repertoire. Leerlingen die Latijn hebben, brengen dat bijvoorbeeld in wanneer het een meerwaarde heeft voor onderzoek van klasgenoten. Ze leren met en van elkaar. Tussentijdse hulp en feedback is effectiever dan commentaar achteraf. Niets spoort zo aan als erkenning tijdens het werk, terwijl kritiek na afloop moedeloos maakt. We praten met ze, kijken en luisteren goed, beantwoorden vragen met doorvragen vanuit nieuwsgierigheid en betrokkenheid. Je maakt leerlingen deelgenoot van je overwegingen, helpt bij het maken en bijstellen van de plannen en het bespreken van strategieën en dan weet je wat ze wel of niet begrepen hebben. We gaan meedenken en meelesen, hartstikke leuk.

We geven feedback op eerste uitwerkingen van opdrachten. Wie kan er een tekst in één keer goed schrijven? Het gaat om het proces van beter leren onderzoeken en beter leren schrijven. Dat wil direct zeggen dat je na de feedback de mogelijkheid biedt om het stuk nog een keer in te leveren, waarin de terugkoppeling effectief is verwerkt.

In een hoorcollege over de modernisten in de eerste helft van de twintigste eeuw geef ik een eerste introductie. Daarna kiezen ze uit verschillende keuzeopdrachten: beeldend, een dansopdracht, muziek ... Ze doen een onderzoekje met hoofd- en deelvragen en persoonlijke literatuur, waarbij ze hun onderwerp tevens in een historisch perspectief zetten. Ze schrijven een betoog, wat bij Nederlands wordt gezien als een oefenbetoog. Leerlingen hebben meer aandacht voor hun tekst. Voor mij is het fijn dat het goed is geschreven.

Verschillende onderzoeken tellen mee bij meerdere vakken. Zo komen er vaardigheden aan de orde in een voor leerlingen betekenisvolle context: goed waarnemen, tekstgenres en leesstrategieën gebruiken, analyseren en structureren van informatie, schrijven en presenteren. Zelfmanagement en effectief studeren. Die ervaring is anders dan een leerboek waarin aangegeven staat wat precies belangrijk is.

Bij het werken aan een opdracht voor naoorlogse ontwikkelingen schrijft iedereen een stuk over een zelfgekozen onderwerp. Er is een redactie die dat niet hoeft te doen, maar wel alle stukken inventariseert, leest en commentarieert. Hun beoordeling komt in 95 procent van de gevallen overeen met onze bevindingen. Leerlingen weten dus prima elkaars werk serieus en gedegen te beoordelen. Kwestie van vertrouwen geven ...

ZO ZETTEN WIJ HET IN HET ROOSTER

DAG	UUR	WIE
MAANDAG	4e	TImT/BzIB/GldM + tussenuur opvullen
	7e	HelC/NmmD/HrsK + tussenuur opvullen
DINSDAG	2e	BzIB/GssA/JngM/HfsL + KlsG/LkhA/WedT
WOENSDAG	2e	LndW/MntA + tussenuur opvullen
	3e	SchT/VrmK/MldJ
DONDERDAG	4e	IwrM/RsjT (V5)
VRIJDAG	2e	SchT/BrnE + opvullen
	3e	TmIT

Geel gemarkeerd zijn de uren waarop na enkele wijzigingen (schiiven van uren/invullen van tussenuren) de gehele groep van V5 beschikbaar is.

- Eén uur met een combinatie van clusters als SV4-uur, maar waar niet alle leerlingen aanwezig zijn voor SV5.
- Combinaties met SV4 op vier uren in de week.

	GROEP/CLUSTER	LLn	SV5	BESCHIKBAAR
	NetI V4b/FatI1/ GtC1	Allen	Ja	WnsJ/BrgD/BieJ
	V4B/V4C/Econ2	Allen		
	FatI2/WisB2/ WisA2/WisC/Ltc1/ V4C/V4A/Inform.	Allen		
	DutI2/Econ1	Allen		
	Gsch1/Natk1/ Natk2	Allen		
	WisB1/A/V4ak1		Ja	RsjT/LndW/AllJ/ GldM
	Gsch1/Bio1/Mb	Allen	Ja	NmmD/BlzB/ LkhA/MrlJ
	Mb/V4a	Allen	Ja	MntA/TnnR/ VskW/BrgE

Spelregels

- Inschrijven kan voor een SV5-uur/docent.
- Inschrijven voor de volgende week vóór vrijdag 15.00.
- Inschrijven staat vrij mits een docent leerlingen in de les wil.
- Inschrijven mits geen (algemeen) college/practicum/mentorafpraak.

Onderzoeken, ontdekken: doe er wat mee

Inhoudelijk is de modernisering vooral aan de kerngroep. Ik zit zowel in de kerngroep als in het managementteam. Daarom let ik op facilitering en coördinering:

- Ik zorg ervoor dat we met elkaar blijven praten. Meer samenwerken, kiezen voor specialisten en het plannen van nieuwe opdrachten blijft vooral een kwestie van mail en goodwill van de betrokkenen. Er is te weinig werkoverleg. Hoe gaan we verder, wat is strategisch een volgende stap, wat doen we met opmerkingen?
- Ik zoek met collega's die hindernissen ondervinden naar oplossingen.

Voor mijn vak is dit echt een moeilijk en volgepropt jaar. Dan kun je niet gaan lanterfant. Praktische opdrachten gaan goed, maar moeilijke grammaticale structuren, woordenschatuitbreiding, tekstbegrip, luistervaardigheid op B2-niveau lukken nu te weinig in de Studio-uren.

- Ik zorg ervoor dat we een goed podium in school neerzetten. We doen onderzoek om stappen te kunnen onderbouwen. Resultaten is een van de maatstaven. 'Jullie zijn wel met onze kinderen aan het experimenteren. Gaat dat niet ten koste van de resultaten? Dat het afgelopen jaar ons beste examenjaar is, geeft een goed gevoel. Hetzelfde geldt voor de doorstroming: in vwo 5 is dit jaar 7 procent meer bevorderbaar. Wanneer we eenzelfde toets van bijvoorbeeld vijf jaar geleden gebruiken, geeft die nu hetzelfde resultaat of beter. Succes zal vooral op de langere termijn moeten blijken. Maar daarnaast: we ondervinden hoe het gaat met plannen, werkplezier en algemene ontwikkeling, we ervaren dat leerlingen sterker worden in academische vaardigheden.

Een klankbordgroep van leerlingen en een van ouders geven op vaste momenten feedback. Naarmate het jaar vordert, zijn beide groepen gemiddeld genomen steeds positiever.

In de combinatie van vrijheid en verantwoordelijkheid gaat het om opvoeding en gewinning voor leerlingen. We ervaren dat ze gaandeweg beter om kunnen gaan met de vrijheid. Een van de kernpunten is dat leerlingen nu kunnen kiezen uit een aantal opdrachten. De urgentie voor het werk zit bij henzelf en je merkt dat de meesten graag en goed werken op verschillende plekken in ons gebouw.

Er is waardering voor de flexibiliteit en voor de mogelijkheid om, onder begeleiding, een stuk van hun leerroute te beïnvloeden. Leerlingen vinden het fijn dat er momenten zijn waarop ze kunnen bepalen wat ze gaan doen, even iets anders vanuit eigen keus en betrokkenheid (groepsopdracht, extra oefenen voor een lastig vak, zelf rustig werk maken in een stiller ruimte, kiezen wat en hoe je je stof eigen maakt, een klasgenoot wat uitleggen, samen leren met en van elkaar, nog even bij een docent navragen, een extra vak volgen ...). Het is niet meer, maar ander werk.

Op verzoek van leerlingen is er nu een overzicht van wanneer collega's buiten de Studio-uren om aanwezig zijn; ook is er permanent een stiltelokaal ingeroosterd. Het geeft de mogelijkheid om te kiezen voor een ruimte die past bij het werk dat je wilt doen. Leerlingen en ouders krijgen steeds meer waardering voor de mogelijkheden voor meer individuele keuzes en de ruimte die de school hiervoor creëert.

We ervaren telkens de waarde van het verbinden van vakken. We vertellen enthousiast waar we mee bezig zijn en komen met mooie voorbeelden. We laten het zien en gaan (vooral informeler) in gesprek met de schil van collega's om ons heen over andere vormen van begeleiden en andere manieren van toetsen.

We laten zien dat dit niet zomaar ons speeltuintje is. We hebben een structureel plan en zien dit als een tussenfase waarin we een andere structuur aanbrengen. De school heeft zich inmiddels uitgesproken voor bredere doorvoering op meerdere niveaus. Het Studio vwo 5-concept is naar vwo 4 uitgebreid en leerlingen hebben in vwo 4 en vwo 5 op dezelfde momenten de Studio-uren. Zo kunnen leerlingen uit verschillende clusters en jaren samenwerken en vanuit interesse kiezen voor eenzelfde opdracht. Je moet de ruimte zien en gebruiken, en we ervaren dat er meer ruimte is dan we van tevoren hadden durven dromen. We bieden leerlingen inmiddels uren waarvoor ze zich inschrijven bij een vak of docent. Deze uren zorgen voor meer vrijheid en flexibiliteit om – binnen onze kaders – zelf te bepalen wat ze doen en met wie. 30 procent van het rooster wordt nu gevuld met Studio-uren. Dit jaar doen vakken als biologie, scheikunde, natuurkunde, Engels en wiskunde B permanent mee. Wiskunde B biedt een flexibeler en individuelere leerroute aan.

We willen de afronding van het profielwerkstuk binnen Studio vwo 5 organiseren. Het past goed in de manier van werken en we ontlasten het examenjaar. Door een evenwichtige spreiding over het jaar en het structureel inroosteren van Studio-uren kan er meer en intensiever begeleid worden. Leerlingen en collega's hebben in betekenisvol werk aandacht voor onderzoekvaardigheden, verslaglegging en mogelijkheden voor allerlei invalshoeken.

PUNTSGEWIJS

Je openstellen voor een ander vak, je vak durven loslaten, samenhangende thema's bedenken, zorgen voor goede interne communicatie en een werkbaar rooster. Bekende termen, maar toch ... Hoe ga je hiermee aan het werk? We vatten dit hoofdstuk samen in aandachtspunten die nuttig zijn bij het opzetten van werk in samenhang.

Interesse hebben in elkaar en elkaars vakgebied

Kijk over de grenzen van je vak, stel je open voor een andere discipline en ontdek waar samenhang en overlap zit. Ervaar wat de meerwaarde kan zijn van werken in samenhang.

Voer dezelfde taal

Kunst en cultuur, samenhang, de leerling staat centraal, betekenisvol leren? Elk vakgebied heeft zo zijn eigen termen en beelden, vanzelfsprekendheden en veronderstellingen. Verken met elkaar de invulling van begrippen.

Durf je vak los te laten en blijf vakelementen herkennen

Belangrijk bij het zoeken naar samenhang binnen een project of leergebied is het naar tevredenheid zichtbaar houden van elk vak of discipline in het samenhangend geheel.

Bedenk samen thema's die aansluiten bij de culturen ontwikkeling van je leerlingen

Nieuwe thema's bedenken kan teamspirit losmaken. Begin simpelweg met het koppelen van twee collega's met elk een ander vak. Of verken op grote lijnen de kernen van een vakgebied en gebruik die als kapstok bij de samenwerking.

Laat je inspireren door voorbeelden

Bekijk op andere scholen sterke voorbeelden waarbij samenhang tussen vakken centraal staat. Lees erover, ga kijken en zoek met je team systematisch naar elementen die bruikbaar zijn voor je eigen context.

Draag je ontwerp over

Ga vooral informeler in gesprek met collega's om je heen. Vertel enthousiast waar je mee bezig bent en kom met mooie voorbeelden. Laat zien waar de vrijheden en speelruimte zitten. Communiceer regelmatig de ontwikkelingen en creëer draagvlak.

Zoek samenwerking met culturele instellingen

Culturele instellingen bieden het kunst- en cultuuraanbod uit het buitenschoolse circuit. Zoek naar samenwerkingsverbanden en maak gebruik van de kennis en begeleiding bij die instellingen.

Zoek naar oplossingen in het rooster

Werken in samenhang heeft consequenties voor praktische zaken als het rooster. Ga met de roostermaker en het management in gesprek en leg uit hoe en waarom je het anders wilt.

SLOTAKKOORD

Cultuuronderwijs dat nog komt

Hoe de toekomst eruit zal zien, weten we niet. Wel weten we dat onze wereld sneller dan ooit verandert. Wat echter niet verandert, is de structuur van cultuur.

~ FUTURE-PROOF ~

leer over cultuur en word toekomstbestendig

Wat verwachten we van een sterk, dynamisch en toekomstbestendig curriculum cultuuronderwijs? Zoals in de vorige hoofdstukken werd betoogd is de ‘grote opdracht’ van al het cultuuronderwijs het ontwikkelen van het *cultureel bewustzijn* van leerlingen. Dit cultureel bewustzijn is het vermogen om op cultuur te reflecteren – op de eigen cultuur, op andere culturen en op cultuur in het algemeen. Daarbij worden verschillende cognitieve vaardigheden en media ingezet: de waarneming (met de zintuigen), de verbeelding (met artefacten), het conceptuele denken (met taal) en de analyse (met grafische symbolen) – en alle mogelijke combinaties van deze vaardigheden en media.

In het cultuuronderwijs van de toekomst kan de nadruk op een bepaalde vaardigheid liggen (zoals verbeelden of analyseren), of op een medium (zoals digitale media of taal), of op een bepaald aspect van cultuur (het nieuws, het verleden, de stad). Het ligt voor de hand dat we met elkaar proberen vast te stellen *welke* vaardigheden, media en aspecten van cultuur we leerlingen *wanneer* het best kunnen onderwijzen. Omdat we willen aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen, ligt de nadruk in het primair onderwijs op waarnemen en verbeelden, terwijl er in het voortgezet onderwijs – en zeker bij havo en vwo – meer aandacht is voor conceptueel denken en voor de analyse van cultuur. Maar dat laatste zou niet ten koste mogen gaan van de andere vaardigheden – en verante media – omdat cultuur en cultureel bewustzijn cumulatieve processen zijn, wat wil zeggen dat de vaardigheden en de media op elkaar voortbouwen: conceptueel en analytisch denken worden geschraagd door waarneming en verbeelding. En omdat we willen aansluiten bij de cultuur van de leerlingen, zal iedere school een eigen invulling willen geven aan het gemeenschappelijk vastgestelde programma.

Het hart van het toekomstige cultuuronderwijs wordt gevormd door het vak cultuur(wetenschap), dat leerlin-

gen basiskennis over cultuur bijbrengt. In dit vak, dat thuishoort in alle profielen van vmbo, havo en vwo, leren leerlingen wat cultuur is, hoe het is ontstaan en geëvolueerd, wat de bouwstenen van cultuur zijn en hoe deze systematisch met elkaar samenhangen, en hoe de diversiteit van culturen begrepen kan worden. Leerlingen leren hoe ze cultuur(verschijnselen) kunnen bestuderen en ontleden. Het vak cultuur(wetenschap) zorgt voor de samenhang binnen het profiel, en maakt leerlingen duidelijk hoe het cultuuronderwijs al dan niet expliciet voortbouwt op de kennis over gedrag, leven en materie die in de andere profielen centraal staat.

Het profiel Cultuur & maatschappij

Alle vakken in het profiel Cultuur & maatschappij en de cultuurvakken van het vmbo bouwen voort op deze basiskennis over cultuur, ze werken het uit en vullen het aan. In de taal- en cultuurvakken, zoals Nederlands of Frans, zal de nadruk enerzijds op het medium *taal* liggen, en op het conceptuele denken in die taal. Anderzijds besteden deze vakken aandacht aan een specifieke historische cultuur (de Nederlandse, de Franse), die niet alleen uit taal bestaat, maar ook uit artefacten (voeding, kleding, architectuur, verhalen, kunst, enzovoort). Een historische cultuur heeft, zoals de term al aangeeft, een verleden (de Tachtigjarige Oorlog, de Franse Revolutie). Kennis van dat verleden doet niet alleen een beroep op het conceptuele denken, maar ook op de vaardigheden waarnemen en verbeelden.

In de kunstvakken ligt de nadruk op reflectie door verbeelding, waarbij *artefacten* worden ingezet: dans, muziek, sculptuur, drama, poëzie en verhalen, grafisch en digitaal, en alle mogelijke combinaties daarvan. Leerlingen leren dat je ook op het leven kunt reflecteren door je ervaring een concrete vorm te geven – hetzij productief, door zelf iets te maken, hetzij receptief, door als publiek iets mee te maken.

Bij geschiedenis gaat het over de reflectie op het verleden. Je leert dat je het verleden met alle vaardigheden kunt (en moet?) benaderen: door wat overgebleven is (historische bronnen, erfgoed, archeologie) te observeren, door je voor te stellen hoe men vroeger en elders geleefd heeft, door het verleden met behulp van taal betekenis te geven en te waarderen – door geschiedenis te lezen en te schrijven, of naar verhalen over het verleden te luisteren en die weer door te vertellen, door films te bekijken en historische games te spelen en door onderliggende regelmatigheden en grote lijnen te onderzoeken. Leerlingen worden zich ervan bewust dat het verleden niet, evenmin als het heden, een gegeven is, maar voortdurend opnieuw gemaakt en gewaardeerd wordt – en dat zij daar zelf aan kunnen bijdragen.

Filosofie bevindt zich op het grensvlak tussen conceptueel denken en analyse – bij filosofie analyseren leerlingen de manier waarop wij begrippen zoals goed en kwaad, schoonheid, waarheid of rechtvaardigheid gebruiken. Bij burgerschap reflecteren ze op de vraag hoe een samenleving tot stand komt, welke typen samenlevingen we kunnen onderscheiden en hoe een samenleving georganiseerd kan zijn. Ze leren over politieke systemen, religies, ideologieën, vormen van bestuur en rechtspraak als evenzovele vormen van cultuur – dat wil zeggen, als instrumenten waarmee mensen het samen leven (de samenleving) zo goed mogelijk proberen te organiseren. Geen enkel instrument is voor eens en altijd gegeven – het kan zijn beperkingen hebben en je kunt het willen veranderen. Dat besef maakt leerlingen tot meer betrokken burgers.

Dit is nog maar een kleine greep uit wat er mogelijk is. Je kunt je een vak voorstellen waar de nadruk ligt op de invloed van de digitale media op de cultuur, of een vak over de functie van verhalen in cultuur – een vak over beïnvloeding en reclame, een vak over opvoeding, onderwijs en leren, of een vak over criminaliteit en rechtspraak. Het grote voordeel van een stabiel kernpro-

gramma, in de vorm van een basisvak cultuur(wetenschap) en leerlijnen die aangeven welke aspecten van cultuur (onderwerpen, vaardigheden, media) je wanneer met welke leerlingen behandelen wilt, is dat je eindeloos kunt variëren in je aanbod. Je kunt bestaande vakken, zoals we in dit boek hopelijk enigszins hebben laten zien, op verschillende manieren combineren rond thema's en in projecten. Dat is niet alleen voor leerlingen aantrekkelijk, omdat het onderwijs zo gevarieerder, complexer en levensechter wordt. Ook voor docenten biedt het cultuuronderwijs van de toekomst de mogelijkheid zich voor langere tijd in een bepaald onderwerp te verdiepen (politieke mythes, bijvoorbeeld, of moderne technologie en design, of eigentijdse druktechnieken, of de hedendaagse muziekindustrie) – dat ze dan kunnen inbrengen in verschillende projecten en bij verschillende leeftijdsgroepen. Dit kan zowel voor verbreding als voor verdieping zorgen.

Niet onbelangrijk, ten slotte, is dat dit cultuuronderwijs van de toekomst leerlingen enerzijds beter dan nu voorbereidt op vervolgopleidingen (mbo, hbo, wo) omdat ze daar goed beslagen ten ijs komen, met een degelijke bagage – in termen van kennis en vaardigheden – op het gebied van cultuur. Anderzijds geeft het leerlingen een beter beeld van waar het in die vervolgstudies om gaat en wat er van ze verwacht wordt.

Inzicht in de structuur van cultuur als een complex en dynamisch proces biedt leerlingen een stevige basis in een snel veranderende wereld, omdat ze die veranderingen begrijpen. Als de trein harder gaat rijden, kijk je nu eenmaal wat verder weg om nog iets te kunnen onderscheiden. Dat verder weg kijken houdt in dit geval in: cultuur beschouwen op een hoger niveau van abstractie. Inzicht in de structuur van cultuur geeft houvast, omdat je begrijpt wat de onderliggende mechanismen zijn die veranderingen aan de oppervlakte verklaren. Dat maakt je weerbaar – zeker als je weet hoe je die mechanismen zelf kunt beïnvloeden.

Vragenlijst voor een cultureel portret van je klas

Elmar Noteboom (Dorenweerd College)

Wat is je naam?

In welke klas zit je?

Hoe oud ben je?

In welke plaats woon je?

Vind je het leuk om hier te wonen?

- Ja
 - Nee
 - Twijfel
- Waarom wel of niet?
-

Op welke basisschool heb je gezeten?

Vond je dit een fijne basisschool?

- Ja
 - Nee
 - Misschien
- Waarom wel of niet?
-

Heb je broers of zussen?

- Ja
- Hoeveel broers of zussen heb je?
Kun je goed met ze opschieten?
- Nee
-

Welke huisdieren heb je?

Ben je gelovig?

- Ja, en wel
 - Nee, ik ben niet gelovig.
-

Heb je een baantje?

- Ja
- Wat voor baantje heb je dan?
- Nee
-

Doe je aan sport?

- Ja
- Welke?
- Soms
 - Nee
-

Wat zijn je hobby's?

Wat is je favoriete eten? Waarom?

Wat is je favoriete muziekgenre? Waarom?

Wat is jouw lievelingslied? Waarom?

Wie is je idool? Waarom?

Wie is je celebrity crush?

Wat is je lievelingskleur?

Wat is je favoriete film? Waarom?

Welke game speel je het liefst?

Wat is je lievelingsboek? Waarom?

Wie is je beste vriend of vriendin?

Waar moet je altijd vreselijk hard om lachen?

Waar ben je goed in?

Waar ben je niet zo goed in?

Omschrijf jezelf eens in drie woorden.

Welke kwaliteit of eigenschap zou je graag willen hebben?

- Vriendelijk, spontaan, grappig, stoer, gezellig, slim, iets anders:
-

Wat zou je doen als je 1 miljoen euro wint?

Heb je een bijzonder talent? Zo ja, wat dan?

Welke drie dingen neem jij mee als er brand in je huis is?

Wat is je grootste angst?

Wat zou ik verder moeten weten over jou?

- Niks!
 - Dit:
-

Wat is (een van) je favoriete herinnering(en)?

Wat wil je later studeren en/of worden?

Dat was het!

Heb je zelf nog iets toe te voegen?

Quiz

Cultuur of cultureel bewustzijn?

a. Is dit cultuur?

Dus iets wat mensen maken, denken en doen?

JA/NEE.
WAAROM?

b. Is dit cultureel bewustzijn?

Dus een reflectie op wat mensen maken, denken en doen?

JA/NEE.
WAAROM?



Cultuur of cultureel bewustzijn?

①

Demonstratie tegen aardgas



Cultuur of cultureel bewustzijn?

2

Carnaval



Cultuur of cultureel bewustzijn?

3

Vliedschaamte



JOHAN DEKSTRA

1873-1942
Johan Dekstra was a Dutch painter and etcher. He was a member of the De Nieuwe Kunst movement and the De Nieuwe Kunstkring. He is known for his depictions of social scenes and portraits.

Cultuur of cultureel bewustzijn?

4

Jan Altink, De Ploeg



Cultuur of cultureel bewustzijn?

5

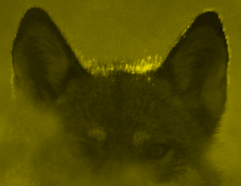
Tweede Kamer, politiek



Cultuur of cultureel bewustzijn?

6

Stilte



Cultuur of cultureel bewustzijn?

7

De wolf

Quiz

Cultuur of cultureel bewustzijn?

a. Is dit cultuur?

Dus iets wat mensen maken, denken en doen?

Ja/Nee. Waarom?

b. Is dit cultureel bewustzijn?

Dus een reflectie op wat mensen maken, denken en doen? Ja/Nee. Waarom?

ANTWOORDEN:

1

Demonstratie tegen aardgas

- a. Cultuur? Ja.
- b. Cultureel bewustzijn? Ja, want dit is een protest tegen het gaswinningsbeleid in Groningen.

2

Carnaval

- a. Cultuur? Ja.
- b. Cultureel bewustzijn? Ja en nee. Maak je met je kostuum een statement over de #MeToo-beweging, dan is dit zeker bedoeld als uiting van cultureel bewustzijn. Vier je carnaval puur voor de lol en het vermaak, dan is deze vorm van cultuur niet een uiting van cultureel bewustzijn.

3

Vliedschaamte

- a. Cultuur? Ja.
- b. Cultureel bewustzijn? Zeker! Het schaamtegevoel dat je als reiziger krijgt over je eigen vlieggedrag, maar ook de cartoons en berichtgeving in de media zijn vormen van cultureel bewustzijn.

4

Jan Altink, De Ploeg

- a. Cultuur? Ja.
- b. Cultureel bewustzijn? Ja, het werk van De Ploeg verbeeldt het gevoel en de beleving van het Groninger landschap.

5

Tweede Kamer, politiek

- a. Cultuur? Ja
- b. Cultureel bewustzijn? Ja, want de Nederlandse politiek gaat over hoe wij met regelgeving en beleid ons land willen besturen.

6

Stilte

- a. Cultuur? Nee en ja. Stilte op zich is een natuurverschijnsel. Dat wij hier het woord stilte aan hebben gegeven, of er een teken voor hebben bedacht, is natuurlijk wel cultuur.
- b. Cultureel bewustzijn? Nee.

7

De wolf

- a. Cultuur? Nee en ja. De wolf is een dier en dus natuur. Maar dat wij ons zorgen maken over de opkomst van de wolf of er juist blij van worden – en daar in de media over berichten – is natuurlijk wel cultuur.
- b. Cultureel bewustzijn? Nee.

Over de auteurs

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Tussen 2009 en 2014 leidde hij het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

Astrid Rass is zelfstandig onderwijskundige kunst- en cultuuronderwijs, docent aan de master Kunsteducatie van ArtEZ en onderwijskundige bij de Vereniging CultuurProfielScholen PO en VO. Tussen 2009 en 2014 was zij vanuit SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, projectleider van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

Jeroen Tans werkte als onderwijzer in het speciaal basisonderwijs, in het vernieuwingsonderwijs en was docent onderwijskunde aan de pabo.

The image shows a table structure with 20 horizontal rows. A vertical red line is positioned on the left side, approximately one-fifth of the way across the page, extending from the top of the first row to the bottom of the last row. The rest of the page is blank.

A table structure consisting of 20 horizontal rows. A vertical red line is positioned on the left side, approximately one-fifth of the way across the page, extending from the top of the first row to the bottom of the last row. The rest of the page is blank.

CULTUUR²

Cultuuronderwijs in het VO is geschreven voor docenten in de cultuurvakken van het voortgezet onderwijs: Nederlands, moderne vreemde talen, klassieke talen, geschiedenis en erfgoed, maatschappijleer en burgerschap, mediawijsheid, levensbeschouwing, de kunstvakken en filosofie.

Cultuuronderwijs is onderwijs in *cultureel bewustzijn*. Dit bewustzijn is het menselijk vermogen om te *reflecteren op cultuur*: op wat mensen (mee)maken, denken en doen. Je kunt dit bewustzijn op allerlei manieren uitdrukken: in taal of met kunstwerken bijvoorbeeld, met muziek, of door je op een bepaalde manier te gedragen. Cultureel bewustzijn krijgt vorm in het nieuws en in de geschiedschrijving, in religie en politiek, in de kunsten en in de filosofie. Het bepaalt je zelfbeeld en identiteit en geeft richting aan je handelen. Een rijk en veelzijdig cultureel bewustzijn biedt daarom een stevige basis voor betrokken en kritisch burgerschap.

Cultuur² Cultuuronderwijs in het VO biedt een stevig onderliggend kader voor samenhangend cultuuronderwijs, omdat het laat zien dat (en hoe) de cultuurvakken elkaar aanvullen. Ze ondersteunen samen het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn van leerlingen, in al zijn verschijningsvormen. Inzicht in deze samenhang maakt lessen interessant en zinvol.

De uitgewerkte praktijkvoorbeelden in dit boek helpen je bij het ontwikkelen van een (school)visie op cultuur en cultuuronderwijs. Je krijgt handvatten aangereikt waarmee je de cultuur en de ontwikkeling van je leerlingen kunt leren kennen en je ontdekt hoe je met die kennis op je school cultuuronderwijs kunt invullen.

Onze cultuur verandert snel. We zijn mondialer, digitaler en democratischer dan ooit. Cultuur hangt altijd samen met waarden, maar wat van waarde is en wat niet, is door deze ontwikkelingen vaak minder vanzelfsprekend. Vandaar dat er behoefte is aan een nieuwe manier van denken over cultuur en cultuuronderwijs. Voor dit denken legt *Cultuur² Cultuuronderwijs in het VO* het fundament.

Cultuur² Cultuuronderwijs in het VO bouwt voort op *Cultuur². Basis voor cultuuronderwijs*. Samen bieden deze twee boeken een stevige basis voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs PO-VO.

