



Beeldvorming door Beeldende Vorming

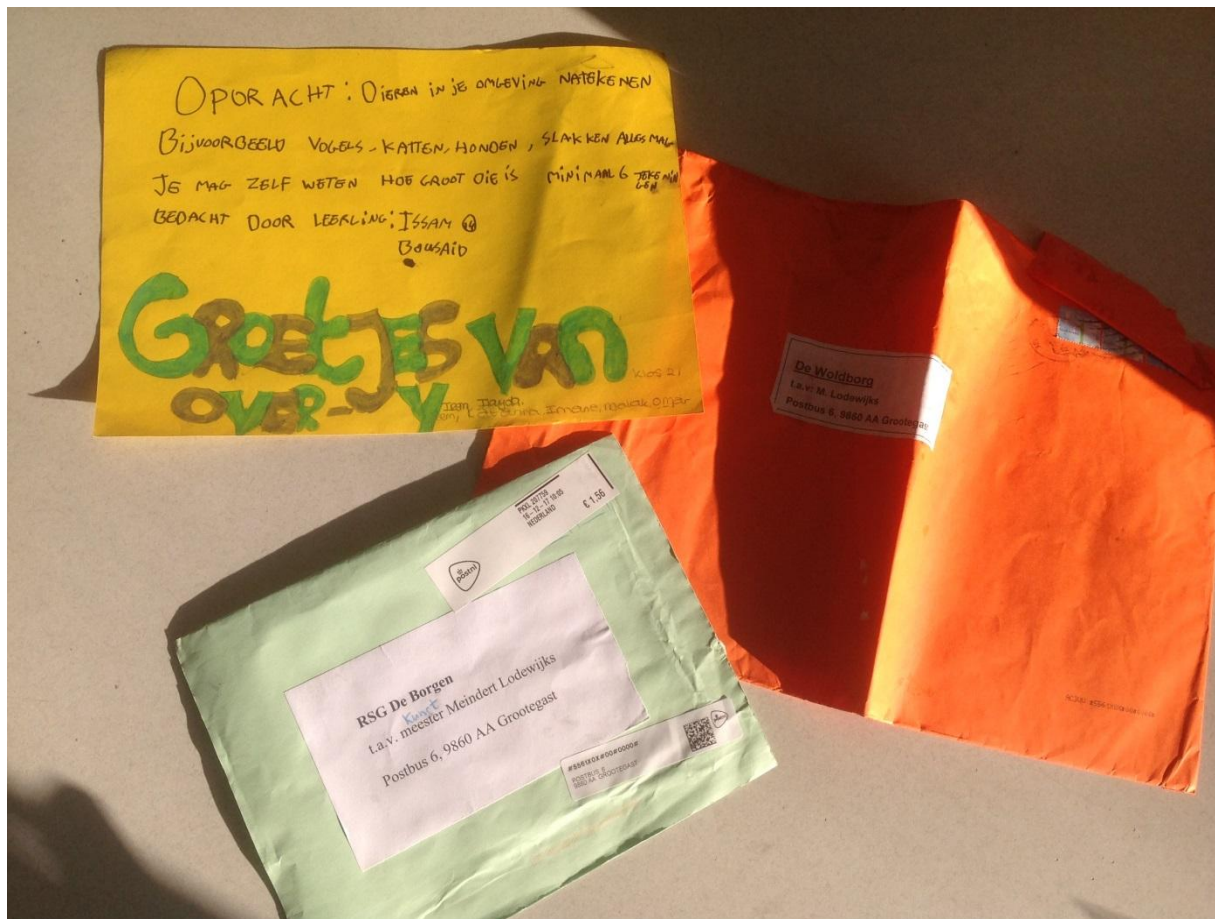
een fenomenologisch onderzoek naar interculturele ontmoeting door middel van beeldend kunstonderwijs in het VMBO



Voorwoord

Onderstaand onderzoek voerde ik uit als eindopdracht van Masterwerkplaats 3 (Onderzoek en Innovatie) van de Master Kunsteducatie van de NHL en Hanzehogeschool. Het is voor een deel ontstaan omdat ik de behoefte heb om onderzoek te doen in mijn eigen praktijk (ik ben werkzaam als docent Beeldende vakken en CKV aan een VMBO-school), zodat eventuele uitkomsten direct betrekking kunnen hebben op de verbetering en / of aanpassing van mijn onderwijs. Omdat ik daarnaast geïnteresseerd ben in de emancipatoire situaties die door kunsteducatie kunnen worden veroorzaakt en omdat ik bovendien denk dat kunstonderwijs kan worden ingezet om bepaalde onderdelen van burgerschapsonderwijs vorm te geven (waarbinnen interculturele dialoog met name mijn belangstelling heeft), kwam ik tot de hierna beschreven onderzoeksvraag en opzet.

Een grote bijdrage aan de totstandkoming van dit onderzoek heeft Maarten Koole geleverd. Hij was mede-initiator van het project dat ik heb onderzocht en stimuleerde zijn leerlingen tot het uitvoeren en het bedenken van opdrachten voor mijn leerlingen. Dank hiervoor. Daarnaast dank ik de deelnemers aan 'Van Noord tot Noord'. Zonder hun enthousiasme, creativiteit en de bereidheid om ondervraagd en 'beluisterd of bekeken' te worden had dit project nooit kunnen slagen en had ik mijn data niet kunnen vergaren en analyseren. Hulde aan alle meewerkende klassen van het Over-Y College en aan klas 2L van de Woldborg! Grote dank ben ik eveneens verschuldigd aan mijn begeleider Margo Slomp. Door de begeleidingsgesprekken en schriftelijke feedback werd ik regelmatig op het juiste spoor gezet waarbij haar geestdrift mij ook enthousiast hield. Alle docenten en medebegeleiders van de MKE als ook mijn medestudenten uit de CoL; dank voor jullie vragen, feedback en stimulerende woorden! Speciale noem ik hierin Martijn Boven, vanwege zijn rol als kritische meelezer. Directie en collega's van de Woldborg, bedankt voor jullie belangstelling, en het mogelijk maken van dit onderzoek. In het bijzonder dank ik wat dat betreft mijn direct leidinggevende Gert Van Dijken, die het beschreven project tot in Nieuw Zeeland en Tasmanië aan de man bracht, waardoor nieuwe (internationale) uitwisselingsprojecten wellicht in het verschiet liggen. Ten slotte had ik dit verslag niet kunnen maken zonder de steun van mijn vrouw Ilse en mijn kinderen Skelte en Mas, nog een paar maandjes, dan heb ik weer tijd!





Samenvatting / Summary

Twee VMBO-docenten Beeldende Vakken, beiden ook student aan een MKE (Maarten Koole, studierend aan de AHK, en ikzelf, tweedejaars aan de NHL / Hanzehogeschool Groningen), leek het een goed idee om hun leerlingen via beeldende opdrachten met elkaar in aanraking te brengen. Hierbij was het uitgangspunt dat zowel de leerlingen van Koole's 'zwarte' school als de leerlingen van mijn 'witte' school gebaat zouden zijn bij contact met leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond. Dit project kreeg de naam 'Van Noord tot Noord' (het is een samenwerking tussen leerlingen van het Over-Y College uit Amsterdam-Noord en de Woldborg uit Grootegast, Noord-Nederland) en startte in september 2017. Leerlingen uit leerjaar 2 van het VMBO stuurden elkaar beeldende opdrachten, maakten deze en stuurden de resultaten terug met een nieuwe door henzelf verzonden opdracht. Hierbij werden ze in onderwerpkeuze en uitvoering vrij gelaten om hen eigenaar te maken van het proces. Het onderzoek dat ik hieraan koppelde richtte zich op de ervaringen van de deelnemers, ervaringen die ik analyseerde vanuit fenomenologisch perspectief waarbij ik voor de onderzoeksuitvoering gebruik maakte van Art(s) Based (Educational) Research. Gesprekken, geluidsopnames, vragenlijsten, observaties en beeld vormden de data van waaruit ik de ervaringen analyseerde. Dit leidde tot de volgende conclusies:

-Het onderzoeksproject bleek een goede methode om leerlingen met uiteenlopende achtergronden nieuwsgierig naar elkaar te maken. Er ontstond de wens om elkaar in het echt te ontmoeten.

-De data toonden een aantal wederzijdse vooroordelen.

-Leerlingen ervoeren hun deelname overwegend als positief.

Two Visual Arts-teachers, both teaching at VMBO-level schools and both master students of Arts and Education, Maarten Koole, studying in Amsterdam and myself, studying in Groningen, considered it a good idea to bring their pupils into contact with each other by means of art-assignments. Starting point was the idea that both the students from the 'black' school population whom Koole teaches as my 'white' pupils would benefit from getting in touch with peers from a different cultural background. The project was named 'From North to North' (it being a cooperation between the 'Over-y College' situated in the north of Amsterdam and 'de Woldborg', from the north of the Netherlands) and started in September 2017. Second-grade pupils sent each other art-assignments (which had been conceived of by themselves) and returned the results together with a new assignment. Participants had free choice in subject-matter and realization of the assignments to ensure their ownership of the process. The research that I linked to the project concentrated on the experiences of participants, experiences that I analyzed from a phenomenological perspective while using elements coming from Art(s) Based (Educational) Research for the execution of my research. Conversations, audio recordings, written surveys, observations and the visual outcome of the assignments were used as data to analyze these experiences. Eventually this led to the following conclusions:

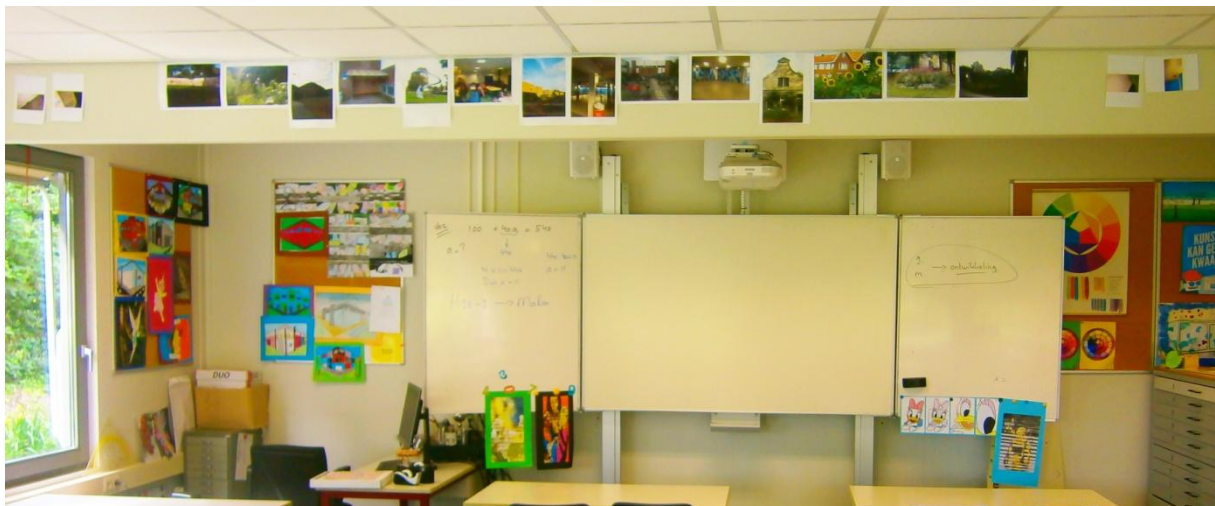
-The research project enhanced curiosity between pupils from a variety of backgrounds. Pupils wanted to meet each other in person.

-The data showed some mutual prejudice.

-Pupils experienced their participation largely as positive.

Inhoudsopgave

<i>pagina</i>	<i>onderwerp</i>
6	Inleiding
9	HOOFDSTUK 1: Interculturele Dialoog en Ervaring
9	1.1: Interculturele Dialoog
13	1.2: Ervaringsgericht Onderzoek
15	1.3: Eindconclusie Conceptueel Kader
15	HOOFDSTUK 2: Methodologie
23	HOOFDSTUK 3: Analyse en resultaten
23	3.1: Uitvoering
25	3.2: Analyse
25	3.2.1 <i>Beeldende producten van leerlingen</i>
42	3.2.2 <i>Schriftelijke beeldbeschouwing door leerlingen</i>
48	3.2.3 <i>Geluidsopnames van het proces van opdracht formuleren</i>
50	3.2.4 <i>Gesprekken met leerlingen / mailwisseling en gesprekken met Maarten Koole</i>
52	3.3: Conclusie en Resultaten
53	HOOFDSTUK 4: Conclusies en aanbevelingen
55	HOOFDSTUK 5: Discussie
56	Referentielijst



Inleiding

De allereerste aanzet tot het uitwisselingsproject dat leidde tot het in dit verslag weergegeven onderzoek, kwam tot stand na het bezoeken van een symposium georganiseerd door studenten van de Master Kunsteducatie van de AHK in Amsterdam. Het thema van dit symposium (met als titel 'De Witte Olifant') was: "Hoe kan aandacht voor culturele diversiteit de kunsteducatie verrijken?" Bij een presentatie van een VMBO-project van Maarten Koole en Emiel Heijnen kwam ik met eerstgenoemde in gesprek. Hij vertelde dat hij docent Beeldende Vorming is aan het Over-Y-College in Amsterdam-Noord. Tijdens dit gesprek ontstond het idee om een gezamenlijk project op te zetten wat er uiteindelijk toe zou kunnen leiden dat (een aantal van) onze VMBO groepen zouden gaan samenwerken en elkaar leren kennen. Omdat ik in Noord-Nederland werk

en Koole in Amsterdam Noord, doopten wij ons project 'Van Noord tot Noord'.



zwart-wit: vooroordelen en actualiteit

Zowel Koole als ik werken op een school met een tamelijk homogene leerlingenpopulatie (Over-Y is een voornamelijk 'zwarte' school, rsg de Borgen, waar ik werkzaam ben als docent Beeldende Vorming en CKV, is een overwegend 'witte' school) en we hadden allebei het idee dat het voor de leerlingen uit onze groepen goed zou zijn om met elkaar in contact te worden gebracht. Dit omdat we het gevoel hebben dat ze vooral met de eigen groep in aanraking komen. We merken dat er voor onze leerlingen weinig mogelijkheden bestaan om leeftijdsgenoten met een andere culturele achtergrond dan de hunne te ontmoeten. Deze dorpse situatie wilden we doorbreken om daarmee hun horizon te verbreden. En dit dan vanuit de Beeldende Vakken. Hoe en wat hadden we niet meteen duidelijk, maar we werden wel direct enthousiast.

In mijn onderwijspraktijk merk ik daarnaast enerzijds dat er bij sommige leerlingen vooroordelen leven over Nederlanders met een andere etnische of religieuze achtergrond dan die van de gemiddelde leerling op mijn school. Anderzijds is het zo dat onze leerlingen middels een vorig schooljaar afgenomen enquête aangaven dat er in onze lessen te weinig aandacht is voor actuele vraagstukken. Eén van die actuele vraagstukken is wat mij betreft de omgang met (toenemende) diversiteit in een samenleving waarbij er soms sprake is van grote polarisatie tussen groepen. Ik vind het in een klassensituatie doorgaans moeilijk om bijvoorbeeld over door leerlingen geuite vooroordelen op een respectvolle manier met hen in gesprek te gaan, maar zou dit wel graag willen, ook vanuit een groeiend besef van de noodzaak tot burgerschapsvorming zoals dit door mij (en binnen het onderwijs in zijn algemeenheid) wordt gevoeld. Dit waren voor mij twee bijkomende aanleidingen voor het willen medeopzetten van een uitwisselingsproject.



In zijn algemeenheid lijkt het zo dat er binnen de Nederlandse samenleving ongemak bestaat tussen groepen die je vanwege hun etniciteit als 'zwart' of 'wit' kunt kenschetsen. Beweert ook hoogleraar Gloria Wekker in haar boek 'White Innocence' uit 2016. Gezien de reacties op de publicatie van dit boek, zoals de auteur deze beschrijft in het NRC-artikel "Witte onschuld bestaat niet, maar dat wilt u niet van mij horen", geloof ik dat ze gelijk heeft. De auteur schrijft in dit artikel onder andere: "Het viel mij ook op dat progressieve witte mensen het vaak heel moeilijk vinden om 'witte onschuld

'in hun gedrag en denken te onderkennen. Het wordt gemakkelijk herkend bij anderen, bij PVV-stemmers, lager opgeleiden etc.' (Wekker, 2017, p.8).

Aangezien ik in het deel hiervoor in feite hetzelfde doe met het beschrijven van bevooroordeelde leerlingen, die immers lager opgeleid zijn dan ikzelf, ontkom ik ook niet aan deze door Wekker gesignaleerde valkuil. Verder wijst ze er op dat het in haar ogen voor alle partijen beter zal zijn om op een gelijkwaardige manier met elkaar om te gaan; *"Ik ga er van uit dat er henzelf ('witte' Nederlanders dus, ML) veel aan gelegen zal zijn een rechtvaardiger samenleving dichterbij te brengen."* (Wekker, 2017, p.8). Ook vanuit de gedachte: *" (...) ongemak is geen duurzame en productieve manier om met elkaar te verkeren."* (Wekker, 2017, p.9). De visie van Wekker, zoals hier aangehaald, legt wat mij betreft een aantal zaken met betrekking tot mijn eigen positie bloot. Zo word ik enerzijds gewezen op de blinde vlek die ik lijk te hebben ten aanzien van mijn eigen (racistische) vooroordelen, die ik immers vooral bij mijn leerlingen ontwaar en, 'progressief wit mens' als ik ben, niet bij mijzelf. Anderzijds sluit ik me aan bij de constatering van Wekker dat er in onze samenleving nog steeds een manier van omgang tussen 'zwarte' en 'witte' groepen is die gekenmerkt wordt door ongemak en dat dit geen productieve omgangsvorm is. Wat wellicht een meer zuivere reden voor het opstarten van een uitwisselingsproject is, dan de hierboven aangehaalde vooroordelen zoals ik die bij mijn leerlingen denk te constateren.

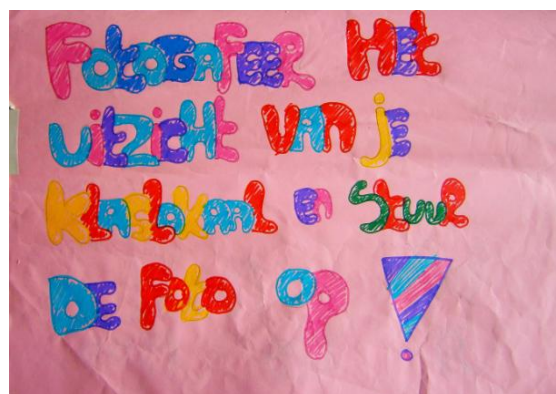


beeldend

Uiteindelijk is voor het project dat we bedachten een omkering van de onderzoeksvraag van het hierboven

beschreven symposium leidend geweest; oftewel: "Hoe kan kunsteducatie aandacht voor culturele diversiteit te weeg brengen?". Met andere woorden; wij hebben niet geprobeerd 'de Witte Olifant' bespreekbaar te maken, maar deze zo versierd dat de aandacht automatisch naar het dier werd getrokken. Vanuit deze gedachte zijn we in onze lessen niet gestart met aandacht vragen voor culturele diversiteit, maar zijn we begonnen vanuit kunsteducatie. Dat wil zeggen dat we (onderricht in) het gebruik maken van artistieke activiteiten als startpunt en middel hebben gebruikt om culturele diversiteit aan de orde te laten komen bij onze respectievelijke leerling-groepen. De culturele dialoog die hierbij gepoogd is tot stand te brengen is dus ontstaan vanuit beeldende opdrachten. Omdat er in de projectopzet steeds vanuit dit type opdracht is gewerkt, kon ik vanuit mijn eigen expertise reageren op de toenadering tussen leerlingen en op de eventueel door hen geuite vooroordelen. Dit ging mij merkbaar makkelijker af dan gespreksvoering in de klas.

In september 2017 formuleerde een aantal leerlingen van het Over-Y als eerste een opdracht voor mijn leerlingen en stuurde deze op. Vanaf toen zijn er door beide groepen regelmatig opdrachten over en weer verzonden. Ik merkte tijdens de onderzoeksvoortgang dat er steeds zowel mondeling, schriftelijk als beeldend data werden gegenereerd. In het belang dat er aan deze verschillende soorten gegevens werd gehecht heb ik geen hiërarchie aangebracht. Omdat ik de beeldende productie van de leerlingen en mijn eigen beeldende reflectie op het projectverloop net zo belangrijk vindt als tekst, bevat dit verslag veel beeldmateriaal.





Aangezien het van te voren de vraag was of het zou lukken om een vorm van uitwisseling op gang te brengen heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd die de ervaring(en) van deelnemers zou kunnen weergeven, ongeacht het verloop van het project. Deze vraag volgde derhalve pas nadat de ontwerpcriteria voor de projectorganisatie waren opgesteld. Deze criteria waren: Wij starten de uitwisseling met een korte uitleg. Leerlingen formuleren zelf beeldende opdrachten voor elkaar. De resultaten worden met een nieuwe opdracht per post (analoog dus!) naar de partnerschool verzonden. Waar mogelijk leidt dit uiteindelijk tot een echte ontmoeting. Mijn onderzoeksvraag maakte het mogelijk dit proces vanuit het perspectief van de deelnemers te kunnen volgen en analyseren. Overigens leidde tussentijdse analyse van een aantal data tijdens het procesverloop tot aanpassing van het project en het is dus niet zo dat er een strikte scheiding bestond tussen onderzoek en uitwisseling. Beiden raakten gedurende het gehele proces met elkaar verweven.

De onderzoeksvraag wordt in **Hoofdstuk 1** benaderd vanuit een theoretisch kader waarin twee begrippen nader worden bekeken. Allereerst wordt onderzocht hoe het begrip 'Interculturele Dialoog' kan worden gedefinieerd. Daarnaast wordt getoond hoe ervaringsgericht onderzoek vanuit een fenomenologisch perspectief (waarbij voor de technische uitvoering gebruik is gemaakt van elementen uit het Art(s) Based (Educational) Research) kan worden gedaan. Vervolgens wordt aangestipt dat onderdelen uit de Altermoderne onderwijspraktijk eveneens raken aan mijn onderzoeksvraag. **Hoofdstuk 2** bevat een toelichting op de gehanteerde methodologie. Hierin komt aan bod hoe de vanuit de fenomenologie ontstane techniek van 'bracketing' is toegepast en welke andere manieren van dataverzameling en analyse zijn gebruikt, alsook uit welke onderzoekstradities hiervoor methodologisch is geput. Geconcludeerd wordt dat er een mengvorm van verschillende methodes is gehanteerd. **Hoofdstuk 3** en **4** gaan respectievelijk in op de resultaten van het onderzoek en de analyse ervan, en op de bijbehorende conclusies en aanbevelingen. Hierbij zijn vier verschillende datatypen met een bij elke soort passende methode onderzocht, te weten; **a**: beeldende producten van leerlingen, **b**: schriftelijke beeldbeschouwing door leerlingen, **c**: geluidsopnames van het proces van opdracht formuleren en **d**: gesprekken met leerlingen / mailwisseling en gesprekken met Maarten Koole. Na de analyse volgt een deel dat aangeeft op wat voor manieren uit deze data antwoorden kunnen worden gedestilleerd op de hoofdvraag. **Hoofdstuk 5** tenslotte, bestaat uit een aantal verdere discussiepunten.

HOOFDSTUK 1: Interculturele Dialoog en Ervaring

HOOFDVRAAG



Aan het hiervoor beschreven project 'Van Noord tot Noord', dat beoogt door het gebruik van beeldende opdrachten een interculturele dialoog op gang te brengen tussen twee groepen uit de tweede klas van het VMBO met uiteenlopende culturele achtergronden, heb ik de volgende onderzoeksvraag gekoppeld:

Welke ervaringen en welke (voor-)oordelen ten aanzien van anderen tonen de deelnemers (zowel in beeld als door taal) aan een project dat, vanuit de uitwisseling van beeldende opdrachten, tot doel heeft om een bijdrage te leveren aan een succesvolle interculturele dialoog?

De volgende twee concepten zijn in het kader van de beantwoording van deze vraag in mijn ogen de belangrijkste en meest interessante geweest:

Interculturele Dialoog

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden was het allereerst noodzakelijk te onderzoeken welke definities er bestaan van het begrip 'interculturele dialoog' en ook welke betekenissen er aan deze notie worden gegeven. Ook heb ik de vraag proberen te beantwoorden welk van deze betekenissen mijns inziens het beste bij het uitwisselingsproject aansluit. Daarnaast heb ik recente voorbeelden gezocht uit het voortgezet onderwijs waarin geprobeerd is om interculturele dialoog middels kunstonderwijs tot stand te brengen. De enerzijds vanuit de theorie en daarnaast vanuit de praktijk uiteindelijk door mij geformuleerde definitie van interculturele dialoog die ik vervolgens hanteerde voor de conceptuele onderbouwing van het project en het hier uit voortvloeiende onderzoek leidde tot een keuze voor:

Ervaringsgericht Onderzoek

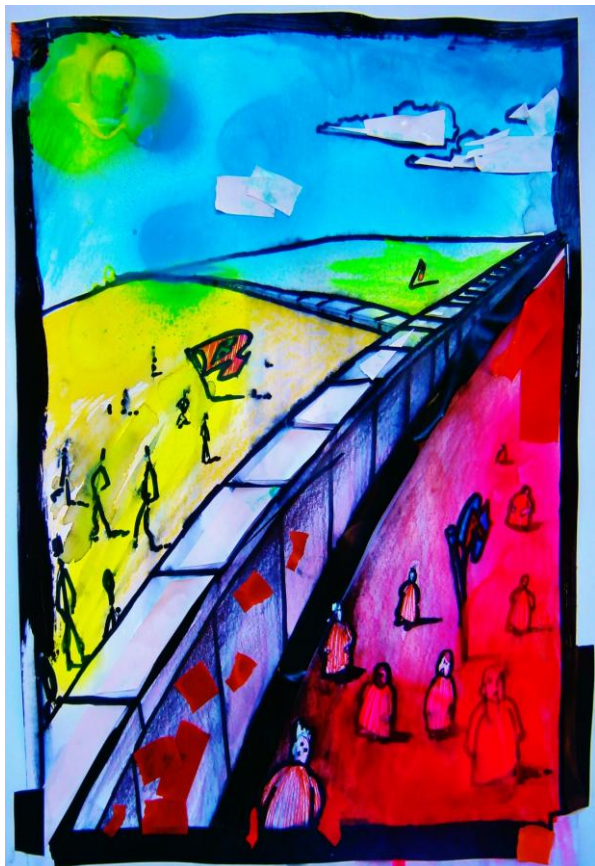
Aangezien het project tot doel heeft om een interculturele dialoog op gang te brengen, terwijl de onderzoeksvraag zich richt op de ervaring van de deelnemers (twee onderdelen waarvan ik het belangrijk vind om te benadrukken dat ze los van elkaar moeten worden gezien), was het voor dit onderzoek daarnaast van belang op wat voor manieren ervaringen kunnen worden bevraagd en beschreven. Ervaring was derhalve het tweede concept dat voor dit onderzoek door mij moest worden geanalyseerd. Op aanraden van mijn begeleider Margo Slomp heb ik vanwege de gerichtheid op ervaring(en) een fenomenologische onderzoeksoptiek gehanteerd, gecombineerd met door mij al eerder gevonden, voor dit project bruikbare, elementen uit het 'Arts-Based Educational Research' (ABER). Gedurende de voortgang bleek verder dat sommige onderdelen van het onderzoeksproject methodologisch enigszins raken aan de Altermoderne kunstonderwijspraktijk. Deze is volgens haar vormgevers namelijk altijd intercultureel, procesgericht en leerlinggestuurd. (Groenendijk, Hoekstra & Klatser, 2012, p. 30).

1.1: Interculturele Dialoog

Wat zijn nu de visies op het begrip 'interculturele dialoog' die van invloed zijn geweest op de uitwisseling en welke betekenis van deze notie heb ik uiteindelijk in mijn onderzoek toegepast? Na het formuleren van een antwoord op deze vragen volgt in deze paragraaf een tweetal voorbeelden van recente pogingen uit de Nederlandse voortgezet onderwijspraktijk om interculturele dialoog door middel van kunsteducatie tot stand te brengen.

intercultureel?

Bernhard Waldenfels wijst er op dat als er wordt gesproken van interculturele ontmoeting (mijns inziens een voorwaarde voor het ontstaan van een interculturele dialoog) er altijd sprake is van een reflectie op datgene wat tussen individuen gebeurt (Waldenfels,



2011, p. 70). Bovendien vindt hij dat aan het begrip 'intercultureel' pas echt de betekenis kan worden toegekend die de naam impliceert, als er sprake is van een duidelijke scheiding tussen de eigen en de vreemde cultuur (Waldenfels, 2011, p. 71). Waldenfels vertrekt daarbij vanuit het idee van het echt 'vreemde' van de ander als een in principe onkenbare; "*(...) the genuine way in which we encounter the alien as alien*" (Waldenfels, 1999, p.23). Ik vind het moeilijk om met name dit laatste punt van toepassing te laten zijn op mijn onderzoek, omdat ik van te voren geen duidelijk omschreven definities heb geformuleerd van de twee culturen die elkaar door het project zouden gaan ontmoeten, behalve dan algemene omschrijvingen als 'witte' en 'zwarte' schoolpopulaties en verschil in religieuze en / of culturele achtergronden tussen de beide leerlingengroepen. Ik vind deze omschrijvingen overigens helder genoeg, maar durf niet te zeggen of ze voor wat betreft Waldenfels voldoen aan zijn definitie van 'interculturaliteit'. Toch zijn diens ideeën van belang geweest voor mijn onderzoek. Als het gaat over het punt van reflectie op hetgeen tussen individuen plaats heeft, kan het volgende worden opgemerkt; door mijn onderzoeksvraag te richten op ervaringen van deelnemers, is er mijns inziens altijd het vertrekpunt vanuit individuele gevoelens en waarnemingen met betrekking tot het project, waarbij het daarna de vraag is of er bepaalde algemeen geldende groepskenmerken kunnen worden geconstateerd. Hierdoor heb ik volgens mij het individuele karakter, dat in de visie van Waldenfels kenmerkend is voor interculturele ontmoeting, toegepast als onderdeel van mijn onderzoek.

verschillende visies op interculturele dialoog

Cliché en Wiesand (2009) wijzen er op dat alleen al in Europa een groot aantal verschillen bestaat in hoe interculturele dialoog (ICD) wordt gedefinieerd:

"For example, some Europeans interpret ICD as a concept for a peaceful dialogue of or among civilizations, others see it mainly as a tool to improve internal (domestic) security, others would characterize it as describing relations between majority and minority groups in a given population while yet another faction use the term to describe cultural cooperation, in general, and cultural diplomacy, in particular." (p. 5)

Ten behoeve van hun studie hanteren genoemde auteurs uiteindelijk de volgende (door mij naar het Nederlands vertaalde) definitie:

"Interculturele dialoog is een proces gebaseerd op een open en respectvolle uitwisseling van standpunten tussen individuen, groepen en organisaties met uiteenlopende culturele achtergronden of denkwijzen." (p. 5)

Omdat het in deze formulering gaat om een uitwisseling is dit één van de definities die ik heb gebruikt voor het project dat ik heb onderzocht. Wiesand et al (2008) formuleren een aantal doelen van interculturele dialoog als volgt:

"(...) to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation and the freedom and ability to make choices; to foster equality; and to enhance creative processes." (p.5).

Het onderzochte project kent mijns inziens vergelijkbare doelen omdat het belang van keuzevrijheid van deelnemers wordt benadrukt (iets wat wij belangrijk vinden om het eigenaarschap van dit project door leerlingen tot stand te brengen) en er daarnaast sprake is van het versterken van creatieve processen. Al zou je kunnen beweren dat er in het onderzochte project juist sprake was van creatieve processen die de bedoeling hebben interculturele dialoog op gang te brengen; oorzaak en gevolg kun je dan als omgekeerd zien ten opzichte van de hierboven geciteerde doelen.

De Europese ministerraad van ministers van buitenlandse zaken (2008) ten slotte, hanteert de volgende definitie van interculturele dialoog:

"(…), intercultural dialogue is understood as a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect. It requires the freedom and ability to express oneself, as well as the willingness and capacity to listen to the views of others." (section 1.4, nr 22).

Dit is een idealistische formulering, die inderdaad de doelen van de interculturele dialoog zoals die door 'Van Noord tot Noord' hopelijk tot stand worden gebracht mooi omschrijven. Het blijft daarbij natuurlijk de (onderzoeks-) vraag of de leerlingen het project als zodanig hebben ervaren.



waarom

Stenou et al (2011) geven een aantal redenen die volgens hen pleiten voor het op gang brengen van een interculturele dialoog: *'Key arguments for a strong commitment to cultural diversity and intercultural dialogue: The best source of new thinking about the relationship between means and ends is cultural*

diversity, since it enables a higher suppleness for a dialogical design of living. The zone of culture offers a middle zone of possibilities for peace, diplomacy and co-existence, built on respect for cultural diversity, expressed in the ethos of dialogue, and animated by the vision of development. Cultural diversity and intercultural dialogue are 'intimately' linked: neither of these two notions can flourish without the other.' (p. 14). Vooral het begrip 'de zone van cultuur' (waartoe ik mijn vak en in dit geval meer specifiek vooral de opdrachten voor 'Van Noord tot Noord' reken) als 'tussenruimte' waar 'peace, diplomacy and co-existence' kunnen opbloeien, sluit aan bij het doel van het project, namelijk dat een beter begrip voor elkaar wellicht een bijdrage kan zijn voor het tegengaan van steeds verdergaande polarisatie en vijandigheid tussen verschillende groepen in onze hedendaagse, cultureel diverse, maatschappij. Zoals de aangehaalde auteurs stellen: Culturele diversiteit kan alleen bestaan door interculturele dialoog en andersom; het één kan niet zonder het ander.

mijn definitie

Vanuit bovenstaande omschrijf ik interculturele dialoog nu als:

Een gelijkwaardige uitwisseling van ideeën tussen (groepen) mensen met een verschillende culturele, religieuze of etnische achtergrond, waarbij er sprake is van een respectvolle omgang met elkaar en een poging tot wederzijds begrip.



Hierbij hanteer ik doelen zoals bijvoorbeeld geformuleerd door Goncalves (2016): “(...) *better understand otherness and to communicate with the Other.*” (p. vii). En: “*A means to promote understanding and relationships between diverse ethnic, religious or language communities in my country.*” (p. 20).

Omdat alle deelnemers van het bestudeerde project afkomstig zijn uit de tweede klas van het VMBO, hadden we van te voren het idee dat er naast de verschillen voor de deelnemers ook overeenkomsten waarneembaar zouden moeten zijn, die bevorderlijk zouden kunnen zijn voor het ontstaan van een vruchtbare wederzijdse interactie. Ik kom hier in de analyse nader op terug, maar kan hier al zeggen dat dit inderdaad het geval bleek te zijn.

ICD in de praktijk van het voortgezet onderwijs

Ik heb een aantal recente voorbeelden van interculturele ontmoeting en dialoog in het (Nederlandse) voortgezet onderwijs gevonden. Allereerst was voor mijn project het onderzoek interessant dat vorig jaar door Anneke Korte is gedaan in het kader van haar studie aan de MKE van de NHL / Hanzehogeschool. Zij onderzocht een project dat zij had opgezet waarbij theater werd ingezet om jongeren van een middelbare RSG in Ter Apel en jonge vluchtelingen afkomstig van de ISK aldaar met elkaar in contact te brengen. Samengevat luidde de conclusie van Korte (2017):

“Gezamenlijke dramalessen kunnen bijdragen aan waarachtig contact tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Drama is een goede activiteit om contact te bevorderen tussen leerlingen wanneer de spelvormen niet te ingewikkeld voor de groep zijn. Er moeten ook genoeg lessen worden gegeven om het contact tussen de leerlingen te laten groeien. Na de vierde les was er meer contact. De spelopdrachten moeten afwisselend op kennis en op vaardigheid gericht zijn. Spelvormen die heel fysiek zijn werkten in dit onderzoek als relativerend en spelplezier verhogend. Spelvormen die ingaan op persoonlijke verhalen zijn goede activiteiten om iets meer van elkaar te weten te komen.” (p. 1).

De eerste twee conclusies van Korte waren ook van toepassing op mijn onderzoek. Ik heb eveneens gemerkt dat artistieke activiteiten een goede manier kunnen zijn om jongeren met elkaar in contact te brengen, en ook wij ondervonden daarbij dat de opdrachten niet te ingewikkeld moeten zijn. Ook het wat meer langdurige karakter van ons project sluit aan bij bovenstaande conclusie dat succesvolle toenadering tijd vergt. De vraag naar meer persoonlijke verhalen ontstond in ons project geleidelijk, naarmate leerlingen nieuwsgieriger werden naar elkaar en de opdrachten steeds wat meer persoonlijke vragen bleken te bevatten.



Een andere recente ontwikkeling binnen het Beeldende Kunstonderwijs op middelbare scholen is het geven van lessen vanuit de Altermoderne Kunsttheorie zoals door Talita Groenendijk, Marike Hoekstra en Robert Klatser beschreven in een onderzoeksverslag met een aantal praktijkvoorbeelden (2012). De belangrijkste uitgangspunten voor deze methode, die gebaseerd is op een door Nicolas Bourriaud in 2009 geïntroduceerde term, zijn volgens genoemde auteurs dat het (1) intercultureel, (2) procesgericht en (3) leerlinggestuurd

is. (p. 30) Dit zijn alle drie eveneens uitgangspunten voor 'Van Noord tot Noord'. Waardoor deze uitwisseling wellicht eveneens als verwant aan de Altermoderne onderwijspraktijk kan worden gekenschetst. De in genoemd onderzoeksverslag gegeven praktijkvoorbeelden van lessen die vanuit de Altermoderne theorie zijn bedacht en gegeven, leggen echter minder de nadruk op interculturaliteit en geven vooral inzicht in het ontwikkelen van beeldende lessen voor Havo / VWO-leerlingen waarbij de lezer een blik op de interactie binnen een klas wordt gegund. (p. 42 -124). Hierdoor hebben deze voorbeelden wat minder invloed gehad op de ontwikkeling van ons project. De algemene uitgangspunten van genoemde theorie sluiten daarentegen, zoals gezegd, mijns inziens goed aan op de ontwerpcriteria van het onderzoeksproject.

1.2: Ervaringsgericht Onderzoek

Mijn onderzoek is, zoals eerder opgemerkt, opgezet met een vanuit de fenomenologie geformuleerde vraag naar het door de deelnemers doorgemaakte proces, waarbij voor de uitvoering gebruik is gemaakt van elementen uit het Art(s)-Based Educational Research. Beide elementen worden in deze paragraaf nader toegelicht.

fenomenologie

Dimitri Mortelmans (2009) geeft in zijn beschrijving van de fenomenologie een overzicht van deze wijsgerige stroming vanaf het ontstaan vanuit de filosofie van Edmund Husserl via de sociaalwetenschappelijke vertaling van diens ideeën door Alfred Schutz naar het idee van 'social construction of reality' van Peter Berger en Thomas Luckmann. (p. 68 – 69). Hij komt dan tot de volgende definitie van fenomenologisch onderzoek:

"Methodologisch kijken fenomenologische onderzoeken naar de betekenisgeving van individuen in hun dagelijkse leefomgeving. Centraal hierin staat de vraag hoe ervaringen in het dagelijks leven gecommuniceerd en gedeeld worden en op die manier "betekenis" krijgen (Holstein, Gubrium, 1994). Letterlijk gaat het om "hoe de wereld sociaal geconstrueerd wordt". " (p. 69).

De gedachte dat de werkelijkheid door individuen in groepsverband vanuit hun ervaringen steeds opnieuw wordt geconstrueerd, sluit aan bij mijn onderzoeksvraag die gericht is op ervaringen van (individuele) deelnemers in een sociale omgeving.



Mortelmans beschrijft daarnaast voor dit type onderzoek de benadering van 'bracketing' of 'epoche', een concept dat eveneens teruggrijpt op de filosofie van Husserl. (p. 116 – 117). Deze notie heb ik toegepast in mijn onderzoek. In het kort komt deze benadering er op neer ten tijde van het onderzoek alle theorie en literatuur tijdelijk op zij te zetten (tussen haakjes, 'brackets', te plaatsen zogezegd) en als het ware helemaal blanco en met een open blik (oftewel onbevooroordeeld, mijns inziens niet onbelangrijk als het gaat om een project dat onder andere gaat over bewustwording - en het eventueel wegnemen - van vooroordelen) naar de onderzoeksresultaten te kijken, om na afloop, pas na de eerste analyse, voornoemde theorie er weer bij te betrekken. Dit uit de fenomenologische onderzoekstraditie afkomstige concept heeft mij in mijn onderzoek geholpen om de ervaringsvraag zo helder mogelijk te kunnen beantwoorden. Ik zal in hoofdstuk 2 nader toelichten hoe ik 'bracketing' heb toegepast.



Naast de fenomenologische blik van waaruit ik dit onderzoek uitvoerde heb ik, zoals gezegd, ook gebruik gemaakt van wat Barone en Eisner (1997) omschrijven als 'Arts-Based Educational Research' (ABER). ABER heeft in hun ogen tot doel om het aantal vragen dat valt op te werpen met betrekking tot een bepaald onderwerp te vergroten. (p. 96). Vanuit deze gedachte is de onderzoeksvraag vooral als een vraag naar de ervaringen van de deelnemers geformuleerd, teneinde zo veel mogelijk input ten aanzien van het door hen doorgemaakte educatieve proces te kunnen veroorzaken. De beeldende data die door dit onderzoek zijn gegenereerd kunnen bovendien wat mij betreft onder één van de uitingsvormen worden geschaard die volgens Barone en Eisner vallen binnen de "*nonlinguistic forms of educational research*." (p. 101). Ten slotte hanteren genoemde auteurs in hun omschrijving van ABER de volgende twee criteria die van invloed waren op de vormgeving van het project:

- ABER heeft tot doel menselijke activiteiten te verbeteren door middel van bepaalde artistieke handelingen.
- ABER wordt gedefinieerd door de aanwezigheid van bepaalde artistieke kwaliteiten of ontwerpelementen waarvan het onderzoeksonderwerp is doordrongen. (p. 95).

Beide criteria maken volgens mij deel uit van mijn onderzoeksopzet. Het eerste vooral in de doelstelling zoals wij die voor 'Van Noord tot Noord' hebben geformuleerd, het tweede criterium in de beeldende activiteiten van waaruit het project is vormgegeven.

Greenwood (2012) merkt op dat het artistieke proces bij Arts-Based Research (zoals zij het noemt) voor de volgende drie doelen kan worden gebruikt: Data verzamelen, data-analyse en het presenteren van bevindingen. Of voor alle drie tegelijk. (p. 3). In het onderzoek zoals ik dit uitvoerde is een combinatie van deze doelen door het gebruik van artistieke processen gehanteerd. Daarnaast benoemt deze auteur in de strategieën die volgens haar bij Arts-Based Research moeten worden gebruikt onder andere het benadrukken van: "*(...) open endedness and continuously unfolding inquiry (...)*". (p. 50). Deze nadruk op een aanpak met oog voor 'open eindigheid' hanteerde ik door de 'open' formulering van mijn onderzoeksvraag, die ook onder McNiff's (2007) definiëring van 'Art-Based Research' (zoals hij het noemt), als het systematische gebruik van het artistieke proces als primaire manier om ervaringen van zowel onderzoekers als onderzochten te begrijpen en te bestuderen, valt. (p. 29).

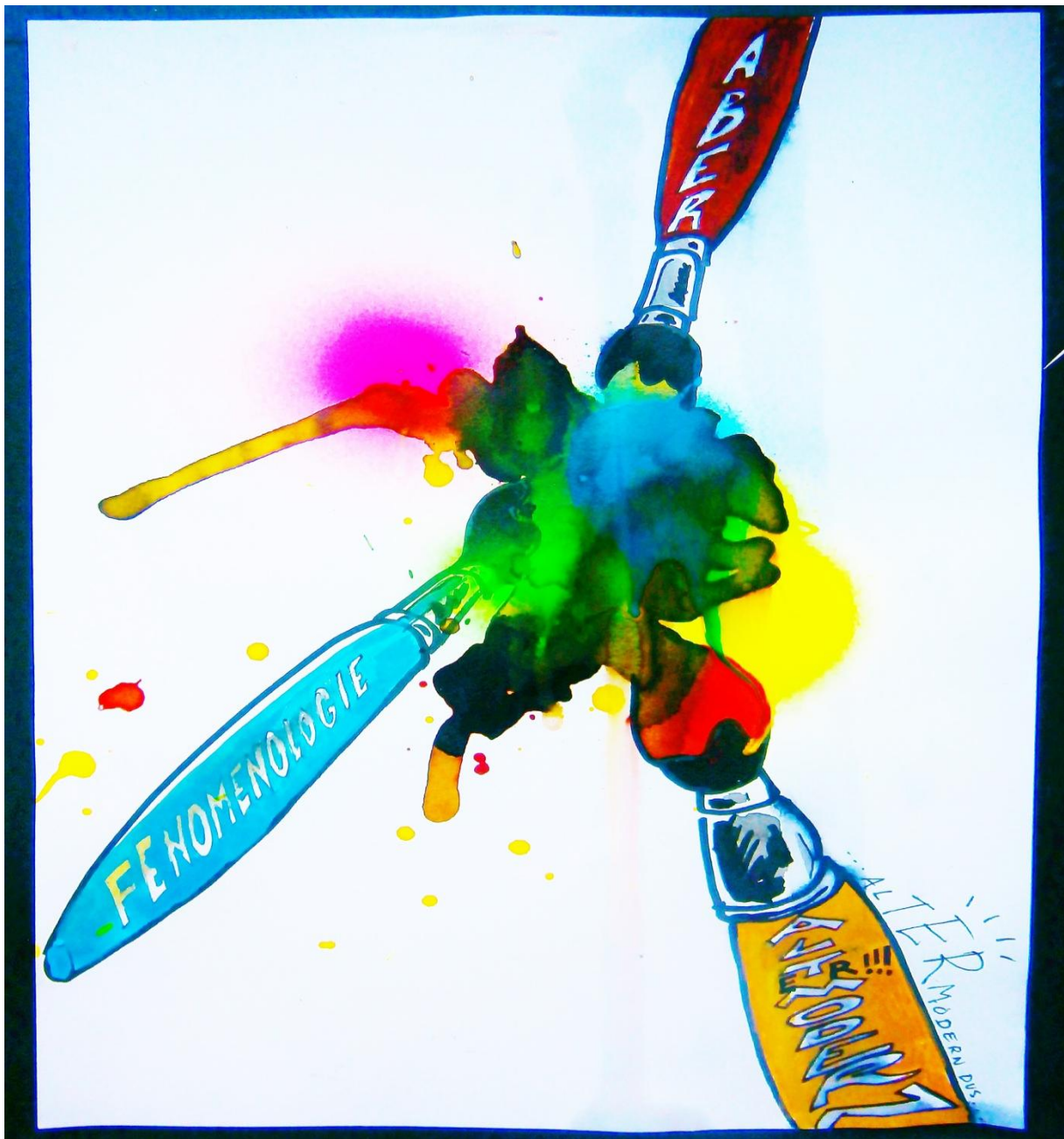
Conclusie ten aanzien van ervaringsgericht onderzoek

Met betrekking tot AB(E)R als methodologische basis voor mijn onderzoek kan wat mij betreft het volgende worden gezegd: Uit de omschrijvingen die een aantal onderzoekers van deze methode geven blijkt dat veel van de kenmerken van dit type onderzoek uitstekend aansluiten op de projectopzet. Elementen als data verzamelen, data-analyse en het presenteren van bevindingen kunnen ten aanzien van de gekozen vraag prima vanuit deze manier van onderzoekdoen worden geformuleerd. Daarnaast zorgt de specifieke vraag naar ervaring(en) van de deelnemers er voor dat ik mij qua onderzoeksvisie baseer op ideeën uit de fenomenologische onderzoekstraditie. Dit laatste om genoemde vraag zo helder mogelijk te kunnen beantwoorden.

1.3: Eindconclusie Conceptueel Kader

Het project 'Van Noord tot Noord' kent een 'Art(s) Based (Educational) Research' gerelateerde opzet, waarbij met betrekking tot dataverzameling, analyse en presentatie van het onderzoek, eveneens uit deze methode is geput. Ook de uitgangspunten van de Altermoderne Kunsttheorie raken aan die van genoemde uitwisseling. De daadwerkelijke onderzoeksvraag werd vanuit een fenomenologische basis benaderd, waarbij er geprobeerd is om van de onbevooroordeelde onderzoekshouding die in deze onderzoekstraditie door middel van 'bracketing' tot stand kan worden gebracht, gebruik te maken. Uiteindelijk heb ik in de onderzoekspraktijk een mengvorm van de ABER en fenomenologische onderzoekstradities gebruikt, waarbij in de projectopzet eveneens sprake bleek te zijn van raakvlakken met de Altermoderne onderwijspraktijk.

HOOFDSTUK 2: Methodologie



Voor dit onderzoek heb ik elementen uit verschillende onderzoekstradities en methodes gebruikt, met name uit actie- en fenomenologisch onderzoek. Ook de Altermoderne onderwijspraktijk bleek (enigszins) te raken aan mijn projectopzet. In de volgende paragrafen geef ik aan waar en hoe ik deze elementen heb toegepast.

actie

Ik startte dit project als een actieonderzoek. Ben Boog (2001) schrijft hierover: "Actie- of handelingsonderzoek "kan worden gedefinieerd als een gezamenlijke onderzoekspraktijk van onderzoekers en onderzochten om in eerste instantie het handelen van onderzochten te verbeteren. Tegelijkertijd wordt er al doende gewerkt aan het verder ontwikkelen van handelingsonderzoek als wetenschappelijke praktijk." (Boog, 2011). Zo definieer ik actieonderzoek. (p. 48). Het eerste deel van deze definitie heeft volgens mij vooral betrekking gehad op de projectopzet en niet op de onderzoeksvraag, met daarbij de kanttekening dat in mijn visie zowel het handelen van de onderzochten als dat van de onderzoekers verbetering behoeft. Ik wilde namelijk enerzijds deelnemers van hun vooroordelen bewust maken, maar daarnaast middelen genereren om deze aan de orde te stellen anders dan door een (groeps-) gesprek. Het tweede deel van Boog's definitie heeft voor het gehele onderzoek gegolden aangezien hierin ieder nieuw onderzoek nieuwe elementen aan de praktijk toevoegt.



Daarnaast koos ik voor dit type onderzoek omdat Greenwood (2012) (participerend) actie onderzoek noemt als één van de methodes die bruikbaar zijn als werkwijze voor het (in het vorige hoofdstuk al enigszins toegelichte) Arts-Based (Educational) Research. (p. 5). Zij beschrijft verder dat het samengaan van onderzoek en daaruit voortvloeiende actie een eigenschap van actie onderzoek is die een krachtig onderdeel vormt van een aanpak met opeenvolgende lagen van dataverzameling, data-analyse en het delen van het hieruit voortkomende begrip. (p. 7). Vanwege het volgens deze auteur bij genoemde methode behorende samenvallen van onderzoeksproces en leren, zag ik actie onderzoek als zeer geschikt voor dit project en de bijbehorende onderzoeksvraag. (p. 7). De “ (...) *body of collective knowledge*”, waaruit volgens Greenwood elke docent put, kan volgens haar door het gebruik van artistieke middelen bij deze methode nog beter en diepgaander op mogelijke strategieën worden bevraagd. (p. 17). Hierbij zag ik vooral een rol weggelegd voor mijn eigen beeldende reflecties. Ik heb namelijk gemerkt dat een beeldreactie op een bepaalde situatie soms andere betekenislagen aan de oppervlakte brengt dan een tekstuele reflectie. Als ik bepaalde strategieën toepas in mijn omgang met leerlingen, kunnen deze beeldreacties wellicht de vooroordelen die ten grondslag liggen aan de toepassing van genoemde strategieën blootleggen.

AB(E)R

Vervolgens dacht ik dat dit onderzoek, omdat het vanuit de analyse van een onderwijssituatie met behulp van artistieke middelen is opgezet, methodologisch, zoals in hoofdstuk 1 geschetst, het beste uit te voeren was met behulp van Barone en Eisner's (1997) beschrijving van 'Arts-Based Educational Research' (ABER). De door deze auteurs geschetste grondhouding van de ABER-onderzoeker, die volgens hen niet zozeer uit is op het beantwoorden van een vraag maar open laat of er wellicht nog meer vragen kunnen worden opgeroepen, waardoor uiteindelijk de visie op een bepaald onderwerp rijker wordt, sprak mij zeer aan. (p. 96). Zoals eerder gememoreerd hecht ik daarnaast veel belang aan beeldende data en beeldende reflectie die dan wat mij betreft vallen binnen wat Barone en Eisner met de (door mij vertaalde) term 'non-linguïstische vormen van onderzoek' aanduiden. (p. 101).

McNiff (2007) ten slotte beschrijft dat Art-Based Research juist door gebruik te maken van een artistieke methode, die op het eerste gezicht ver af ligt van een probleem (bijvoorbeeld wederzijdse vooroordelen), juist vaak de oplossing van dit probleem dichterbij kan brengen. (p. 33). Zoals gezegd was het oplossen van een probleem niet het doel van dit onderzoek, maar had het onderzochte project wél tot doel om een bijdrage te leveren aan wederzijdse begripsvorming, ondermeer vanuit de door McNiff (2007) geformuleerde gedachte dat verandering van inzicht op het persoonlijke vlak zoals veroorzaakt door Art(s)-Based Research, steeds meer herkend wordt als belangrijke bron voor sociale verandering. (p. 37). Op het moment van schrijven lijkt het er op dat de 'oplossing' (interculturele toenadering bevorderen) door gebruik te maken van artistieke middelen inderdaad enigszins te weeg is gebracht. Dit laatste sluit eveneens aan bij wat Boog (2001) schrijft over exemplarisch handelingsonderzoek als: “ (...) *een wederkerig en interactief (zelf-)onderzoeksproces van onderzoeker(s) en onderzochten. Het proces vindt plaats in een conversatieruimte, is dialogisch en ontwikkelt zich narratief in actie-reflectie-cycli (iteratie). Haar basis is een democratiserende en emancipatoire mens- en maatschappijoriëntatie, haar praktijk is gericht op het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de onderzochten, “empowerment”.*” (p. 57).



bracketing

Gezien de fenomenologische blik van waaruit ik dit onderzoek opzette, heb ik, zoals in hoofdstuk 1 vermeld, ook gebruik gemaakt van de uit deze stroming ontwikkelde methode 'bracketing'. Mortelmans (2009) beschrijft hoe Gearing (2004) de procedure van bracketing in drie fases opdeelt:

Fase 1 is de fase van **abstracte formulering**. In deze fase beschrijft de onderzoeker zo helder mogelijk vanuit welk onderzoeksparadigma wordt uitgegaan. Als ik dit op mijn eigen positie en onderzoek betrek merk ik dat mijn vraag naar ervaring van deelnemers mijns inzien het beste kan worden benaderd vanuit een combinatie van constructivistische en pragmatische uitgangspunten. Vandaar dat ik methodologisch gebruik heb gemaakt van elementen uit het ABER. Fenomenologie is daarbij eveneens een bruikbare richting aangezien ik de

werkelijkheid zie als iets dat *ervaringsafhankelijk* is en het resultaat van interactie tussen 'dat wat is' en menselijk denken; als een individuele menselijke constructie die in een sociale omgeving tot stand komt.

Fase 2 behelst de **uitvoering** van bracketing, die bestaat uit '*het aanraken van vijf fundamentele elementen*':

Het eerste element is de fundamentele focus; hier komt aan de orde of het onderzoek zich richt op wat binnen of buiten de 'haken' wordt gelaten, of op een combinatie van beide delen. In deze fase moet dus helder worden gedefinieerd wat onderzocht gaat worden en wat (tijdelijk) buiten beschouwing wordt gelaten. Mijn onderzoek is volgens mij gericht op wat zich buiten de haken bevindt; de ervaringen van de deelnemers opgehaald uit waargenomen reacties, gesprekken en beeldmateriaal. Ik beschouw de haken van mijn onderzoek als de begrenzing tussen het project 'Van Noord tot Noord' en de door de deelnemers opgedane ervaringen. Deze laatste bevinden zich mijns inziens buiten de haken, het project zelf bevindt zich, evenals alle theorie en persoonlijke aannames waarop het projectontwerp is gebaseerd, erbinnen.



Het tweede element bestaat uit de interne vooronderstellingen van de onderzoeker; wat neemt deze mee aan waarden en ideeën uit zijn persoonlijke geschiedenis. Ik ga er in de opzet van het project van uit dat het belangrijk is dat wederzijdse vooroordelen zo veel mogelijk als zodanig worden gezien en eventueel opgeheven. Met betrekking tot mijn onderzoek wilde ik daarom zo onbevooroordeeld als mogelijk kijken en daartoe heb ik een open onderzoeksvraag geformuleerd. Tegelijkertijd ben ik mij er van bewust zelf bevooroordeeld te zijn, bijvoorbeeld als het gaat om de mening van mijn leerlingen over leeftijdsgenoten met een andere achtergrond dan de hunne, met name ten aanzien van wat daarin de 'juiste' mening zou zijn. Onbevooroordeeld analyseren is daarom voor mij (natuurlijk) onmogelijk. Dit tweede element maakt me gedurende het onderzoek dus bewust van mijn eigen vooroordelen. Een persoonlijk motief voor het willen blootleggen van vooroordelen ligt in mijn jeugd (afkomstig uit 'de persoonlijke geschiedenis van de onderzoeker'): Toen ik nog een veel sterker Fries accent had dan tegenwoordig ondervond ik soms het volgende: Men vond mij humoristisch maar niet perse heel intelligent. Ik heb hier volstrekt niet onder geleden, maar vond het frappant, ben het niet vergeten en heb daardoor de negatieve gevolgen van vooroordelen enigszins kunnen ervaren.

Element drie bestaat uit de externe of fenomenologische vooronderstellingen; alle 'ideeën en vooronderstellingen die rond een studieobject gewoven zijn', ofwel de geschiedenis en de waarden waarmee dit studieobject is 'omkleed'. Vanuit mijn ervaring met mijn leerlingen en vanuit de ervaring van mijn collega met zijn leerlingen bestaat bij ons het idee dat beide groepen een enigszins geïsoleerd bestaan kennen, waarbij vooroordelen over de andere groep blijven voortbestaan omdat intercultureel contact tussen beide leerlingpopulaties nauwelijks bestaat. De projectopzet had tot doel deze waargenomen isolatie vanuit onze expertise met beeldende vorming gedeeltelijk op te heffen. De onderzoeksopzet richtte zich daarbij op de vraag hoe dit door beide groepen werd gevoeld en ervaren. Zoals uit het vervolg blijkt was onze aanvankelijke waarneming wellicht juist, maar bleek het opheffen (in elk geval tijdelijk) van de 'geïsoleerde' posities van onze respectievelijke doelgroepen gemakkelijker dan (in elk geval van te voren door mij) gedacht en bleken onze leerlingen daarin behoorlijk flexibel.

De vierde component is de tijdsstructuur; de onderzoeker geeft aan in welke fase van het onderzoek hij startte met bracketing en wanneer dit werd beëindigd. In mijn optiek is de fase van bracketing in dit onderzoek van start gegaan zodra het uitwisselingsproject tussen twee klassen begon. Vanwege de formulering van het conceptueel kader en deze

methodologische verantwoording is de bracketing tijdelijk opgeschort, omdat hierbij nadrukkelijk sprake is van het leggen van een theoretisch fundament voor mijn onderzoek door middel van literatuurstudie. Zodra de onderzoekspraktijk, die voorlopig tijdens mijn reguliere werkweken voortduurt, weer begint, is de bracketing mijns inziens direct weer van kracht.



Element *vijf* ten slotte behelst *het plaatsen van de haken* zelf; hoe zijn deze begrensd, vanuit strenge definities of meer gevoelsmatig. Omdat dit onderzoek projectmatig en praktijkgericht is opgezet, maar ook omdat het is ontstaan vanuit een wederzijds gevoelde noodzaak tot het in contact brengen van leerlingengroepen (en het enthousiasme van de betrokken docenten hierover) denk ik dat de bracketing gevoelsmatig is toegepast. Ik heb geen strakke definitie van praktijkonderzoek versus de bijbehorende theorie geformuleerd.

Als laatste **Fase 3**. Deze bestaat uit de **re-integratie**. In deze fase werden de door mij geanalyseerde onderzoeksgegevens gekoppeld aan de theorieën over ABER en de fenomenologische onderzoekstraditie zoals deze ten aanzien van het analyseren van 'ervaringsdata' in het conceptueel kader en in deze methodologische toelichting zijn belicht. (p. 116 – 117).

situering en onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep op de Woldborg (mijn school) bestaat uit een tweede klas (in de leeftijd van ongeveer 13 tot 15 jaar) VMBO leerlingen van de Theoretische Leerweg. Dit is een groep van dertig 'witte' leerlingen. Het ontwerp van een nieuwe opdracht werd steeds overgelaten aan (wisselende) groepjes vrijwilligers van drie tot vijf deelnemers. Aan de uitvoering deden steeds zo tussen de zeventien en vijfentwintig deelnemers mee omdat sommige leerlingen op bepaalde momenten liever door werkten aan hun lopende opdracht. Dit vanwege het feit ze lekker bezig waren, een deadline wilden halen of omdat ze niet geïnspireerd raakten door een bepaalde opdracht. Aan alle opdrachten werd in elk geval (vrijwillig) door een meerderheid van de klas meegedaan. Koole liet leerlingen uit een aantal verschillende tweede klassen VMBO van het Over-Y College deelnemen, alle qua achtergrond zeer divers samengesteld (en de term 'zwart' doet daarbij wat mij betreft geen recht aan hoe de groepen zijn opgebouwd; de groep 'witte' deelnemers was op het oog weliswaar in de minderheid, maar zoals Koole zei: " 't Zijn gewoon allemaal Amsterdamse kinderen.") waarbij ontwerp en uitvoering steeds aan vijf tot zeven leerlingen werd overgelaten. Na de eerste bevindingen had ik mijn groep met meer klassen willen uitbreiden, mogelijk van andere VMBO-leerwegen. Gezien de hoeveelheid data die door de twee groepen werd gegenereerd bleek dit voor het onderzoek niet nodig, omdat het al ingewikkeld genoeg was om de beeldende en schriftelijke producten van één

klas in de gegeven tijd grondig te analyseren. In het kader van valorisatie zou in een volgende fase alsnog zo'n projectuitbreiding kunnen worden gedaan. Zoals gezegd heb ik in een latere fase het Over-Y College een keer bezocht om te observeren tijdens een les Beeldende Vorming en ook om een aantal leerlingen van deze school wat diepgaander naar hun ervaringen te bevragen. Daarnaast was dit een manier om met mijn medeprojectleider te brainstormen over de voortgang van het project en ook zijn bevindingen mondeling te kunnen laten toelichten.



ICD

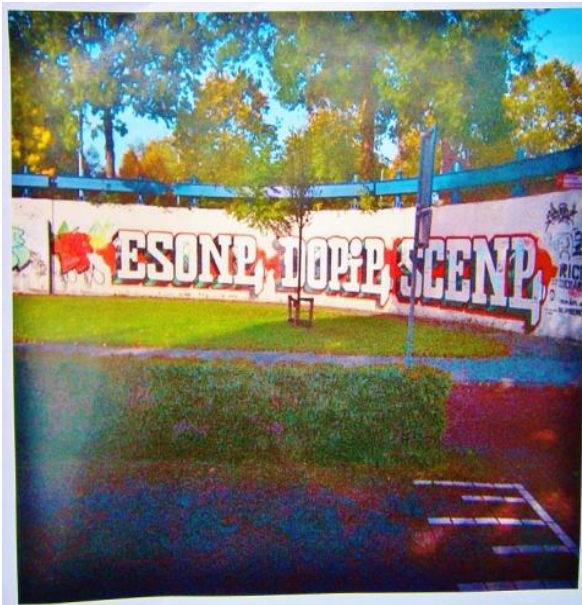
Aan de definitie van Interculturele dialoog zoals verwoord door Cliché en Wiesand (2009) (zie hoofdstuk 1) voegen deze auteurs een aantal doelen toe, waarna een opmerking volgt over de ideale omgevingsfactoren voor ICD: *“Among its aims are: to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation; to ensure freedom of expression and the ability to make choices; to foster equality; and to enhance creative processes. Intercultural dialogue takes place in an environment where individuals and groups are guaranteed safety and dignity, equality of opportunity and participation, where different views can be voiced openly without fear, where there are ‘shared spaces’ for cultural exchanges.”* (p. 50). De ‘enhancement of creative processes’ is binnen het door mij onderzochte project gewaarborgd doordat het creatieve proces aan de basis stond van ‘Van Noord tot Noord’. De veilige omgeving die genoemde auteurs als een voorwaarde voor ICD zien wordt wat mij betreft veroorzaakt doordat het project tot stand kwam vanuit een begin in de omgeving van de eigen school en klas(sen). De veilige sfeer die ik in mijn dagelijkse lessen probeer te genereren door voorspelbaar, transparant en gastvrij gedrag, werkt volgens mij door in de omgang van mijn leerlingen met - en hun reactie op - de uitwisselingsopdrachten.

instrumenten en dataverzameling

Allereerst hield ik wekelijks (in woord en beeld) notities bij over wat ik in de klas over het project terug kreeg en heb ik mijn partner in het project eveneens regelmatig via mail naar zijn bevindingen gevraagd. Dan ging het om mondelinge reacties van leerlingen op het project of op nieuwe opdrachten. Reageerden de deelnemers enthousiast, wilden er veel leerlingen meedoen, werd er met geestdrift aan de opdrachten gewerkt? De door leerlingen geformuleerde en gemaakte opdrachten vormden daarnaast een belangrijke *beeldende* databron. Dit werk heb ik dan ook, vooral middels de verderop nader toegelichte beoordelingsmethode ‘Beeldend Reflecteren’, geanalyseerd en een rol gegeven in de onderzoekspresentatie. De wederzijdse opdrachtencycli bleken uiteindelijk, na een eerste keer door de docenten op gang te zijn gebracht, op natuurlijke wijze voort te gaan; leerlingen waren over het algemeen enthousiast over hun deelname en de nieuwsgierigheid naar elkaar bleek geprikkeld te worden door ‘Van Noord tot Noord’, mijns inziens mede vanwege de wachttijd die de analoge manier van opdrachten heen en weer sturen met zich meebrengt. Dit genereerde automatisch een hoeveelheid data met veel analysemogelijkheden. Voor de analyse van de beeldende data maakte ik vooral gebruik van het beoordelingsinstrument ‘Beeldend Reflecteren’ van Oskar Maarleveld en Hannie Kortland zoals door hen gepresenteerd tijdens de LKCA conferentie van 25 november 2013. (p. 115 – 125). Het leerlingenwerk heb ik tweemaal schriftelijk door mijn leerlingen laten analyseren. Ook bracht ik een bezoek aan Amsterdam, waarin ik onder meer een les van Koole observeerde, wat de visie van de Amsterdamse deelnemers op ons project duidelijk maakte. Ten slotte heb ik twee geluidsopnames gemaakt van groepjes leerlingen die een idee voor een opdracht aan de andere klas aan het ontwikkelen waren.

manier van verslaglegging

Ik stelde mijzelf tot doel om in dit onderzoeksverslag beeld en tekst zoveel mogelijk te combineren. Het beeldende deel bestaat uit foto's van leerling-productie en mijn eigen beeldreflectie.





IK LEES DE 2^e ODRACHT UIT A'DAM VOOR, TOT HILARITEIT VAN EEN AANTAL VAN MIJN LEERLINGEN. BLIJKBAAK WAS HE SOMMIGEN TOCH NIET DUIDELIJK DAT ZE MET EEN 'ZWARTE' SCHOOL CORRESPONDEERDEN. (EN BLIJKBAAK ZIJN ARABISCH KLINKENDE NAMEN HEEL GRAPPIG) ZO ZIE JE MAAR WEER...

Toen ik het project voorlegde aan mijn leerlingen was ik kort van stof omdat ik vooral benieuwd was naar hun eerste reacties. Ik vertelde wel direct dat het project niet alleen om Beeldende Vorming draait, maar dat ze in contact zouden komen met leerlingen van een 'zwarte' school. Na een paar weken bleek dat ze dit niet allemaal hadden meegekregen, wat mij er weer eens op wees dat ik niet altijd zo duidelijk ben als ik denk.



Ook heb ik vanaf de start verteld dat het mogelijk was dat deelnemers elkaar, indien gewenst, zouden kunnen ontmoeten. Ik ben hierover steeds transparant geweest naar leerlingen en heb ook hun ouders ingelicht via een mondelinge toelichting tijdens een ouderavond. Hierop werd door iedereen positief gereageerd. Zoals ik al aangaf speelt de beeldende productie van leerlingen, uiteraard met hun toestemming, een rol in de verslaglegging. Dit door het opgenomen leerlingenwerk aan de desbetreffende maker(s) voor te leggen met de vraag of ik het zo mocht gebruiken. Mondelinge reacties van leerlingen en de uitwerking van de geluidsopnames heb ik na schriftelijke verwerking altijd pas na minimaal één membercheck gebruikt.

In mijn mede projectbegeleider Maarten Koole heb ik een eerste critical friend gevonden. Zijn reacties ontving ik mondeling en via mail. Ik heb daarnaast een aantal collega's uit mijn vakgroep benaderd om als kritische meelezer van de voorlopige verslaglegging te fungeren. Hieraan zegden ze welwillend hun medewerking toe waarbij ik ze vroeg vooral op het Beeldende Vorming-deel te letten. Hiervoor heb ik mijn directe collega Beeldende Vorming bevraagd alsmede collega's met dezelfde achtergrond van verschillende andere locaties van rsg de Borgen. Dit laatste ook om de eventuele herhaalbaarheid van het project en de mogelijk wat meer algemene bruikbaarheid van bijbehorende werkwijze op een andere school en met andere begeleiders alvast enigszins in de peiling te kunnen krijgen. In de praktijk bleken ze hier niet aan toe te komen, en heb ik voor de algehele kwaliteitscontrole toch vooral een beroep gedaan op mijn begeleider.

Datatriangulatie verkreeg ik door gebruik te maken van observatie, schriftelijke vragen, geluidsopnames en de beeldende opbrengst. Er is daarnaast mijns inziens enigszins sprake van onderzoekertriangulatie omdat ik weliswaar hoofdonderzoeker ben, maar ook af ben gegaan op de indrukken van mijn mede projectbegeleider in Amsterdam.

Bovendien beschouw ik de deelnemende leerlingen vanwege hun actieve rol in de opdrachtontwikkeling van het project niet zozeer als medeonderzoekers, maar wel als medevormgevers. Hierbij sluit ik (niet helemaal, maar toch enigszins) aan bij wat Greenwood (2012) in haar beschrijving van actie onderzoek als methode voor Arts- Based Research omschrijft als: ‘(...) a collaborative engagement by all participants as co-researchers.’ (p. 7).). Methodologische triangulatie tenslotte, bereikte ik naar mijn mening door deelnemers niet alleen te bevragen naar hun ervaringen en bevindingen, maar door ook hun beeldende producten als reactie op hun deelname aan het project te zien en als zodanig te benaderen in mijn evaluaties en verslaglegging.

dataverwerking en –analyse; structuur en patroon aanbrengen in materiaal, feedback

Door, zoals beschreven, steeds op vaste momenten notities te maken en gesprekken te voeren (dat wil zeggen op de vrijdagen dat ik de onderzoeksgroep Beeldende Vorming gaf en er sprake was van een nieuwe opdracht, zowel tijdens als na deze lessen), ontstond er volgens mij een vast stramen van beeldproductie, notatie, analyse en daaropvolgende evaluatie en (zo nodig) aanpassing van het lopende project. In deze cyclische analysemethode heb ik door het kritisch beoordelen en betrekken van (soms wekelijks) nieuw verkregen data, zo grondig mogelijk gebruik gemaakt van analytische inductie. Omdat ik daarnaast regelmatig (waar mogelijk wekelijks) contact onderhield met Maarten Koole en een bezoek bracht aan één van zijn lessen, zijn ook diens bevindingen (en die van zijn leerlingen) in dit proces betrokken. Doordat ik naar de deelnemende leerlingen voortdurend transparant was over mijn bevindingen en de daaruit voortkomende aanpassingen van het project meteen mondeling in de Beeldende Vorming lessen naar hen terug koppelde, heb ik hun feedback hieromtrent eveneens een rol laten spelen in de cycli van analyse.

conclusie

Omdat mijn onderzoeksvraag er een naar de *ervaring* van de deelnemers is, werd ik in mijn uiteindelijke keuze voor de te hanteren onderzoeksmethode, zoals in het hoofdstuk hiervoor beschreven, richting een fenomenologische insteek (be-) geleid. In mijn optiek heb ik derhalve een fenomenologisch georiënteerd onderzoek verricht met in de (project-) opzet een aantal actie- en ontwerponderzoek elementen, geformuleerd vanuit ABER. Ik ontdekte bij mijn zoektocht naar projecten die doormiddel van kunsteducatie interculturele dialoog op gang wilden brengen daarnaast de Altermoderne lespraktijk als verwant aan mijn projectopzet. ABER paste ik ook toe met betrekking tot data verzameling en - analyse, zodat mijn (sterk fenomenologisch omkaderde) onderzoeksvraag naar ervaring met name vanuit deze manier van handelingsonderzoek is beantwoord.



HOOFDSTUK 3: Analyse en resultaten

De praktijk van het project 'Van Noord tot Noord' bleek soms weerbarstiger dan ingeschat, terwijl op andere momenten alles juist veel soepeler verliep dan verwacht. In dit hoofdstuk volgen van beide situaties voorbeelden. Allereerst nu iets over de uitvoering van het project, daarna volgt de analyse van de vier soorten door dit project gegenereerde data¹. Ten slotte beschrijf ik de aan deze analyses gekoppelde conclusies.

3.1: Uitvoering

wekelijks

Het was aanvankelijk mijn bedoeling dat twee groepen leerlingen elkaar wekelijks een opdracht zouden geven, om deze samen met de resultaten van de vorige opdracht met de fysieke post op te sturen. Al vrij snel in het onderzoeksproces bleek dit niet helemaal haalbaar. Soms zaten er meerdere weken tussen de opdrachten. Uit de ongeduldige reacties van mijn leerlingen op deze situatie kon ik daardoor wel opmaken dat ze enthousiast bleken over het project en zich er vanaf het begin erg bij betrokken voelden. Het doel was om de leerlingen zo bij het formuleren van instructies te betrekken dat ze de opdrachten zelf voor elkaar zouden gaan ontwerpen en in hun reacties beeldend op elkaar zouden reageren. Dit doel werd vrij gemakkelijk bereikt; er waren elke keer meer dan genoeg vrijwilligers voor het maken van ontvangen opdrachten en voor het formuleren van een nieuwe opdracht. Ik moest daarin namelijk elke keer leerlingen teleurstellen, met de belofte dat zij de volgende keer aan bod zouden komen. Wij lieten de leerlingen volledig vrij in hun onderwerpkeuze en in hun uitwerking van opdrachten. Dit verschilt van de normale gang van zaken in mijn lessen waarin ik, vanuit mijn rol als docent, bij iedere opdracht suggesties voor de uitvoering geef. Nu las ik de opdracht voor en liet leerlingen aan het werk, waarbij ik als onderzoeker keek naar hoe ze het aanpakten, zonder verder in te grijpen; alles was goed. Dit werkte in de hand dat ze zich tijdens het project voortdurend als eigenaar van de opdrachten bleven gedragen. Onder meer door te blijven informeren naar de voortgang, en bijvoorbeeld na schooltijd door te werken om een opdracht af te maken. Mijs inziens heeft dit een actieve deelname van de leerlingen bevorderd. Ik probeerde door regelmaat in het heen en weer sturen van opdrachten te voldoen aan de goede raad die McNiff (2007) geeft voor Art(s)-Based Research: Houdt de onderzoeksopzet zo simpel, systematisch en constant als mogelijk; het creatieve proces zal namelijk volgens hem hoe dan ook wel variëteit en diepte in de gegenereerde data veroorzaken. (p. 32). Overigens ook één van de conclusies van het eerder aangehaalde onderzoek van Anneke Korte (2017, p. 1). Ondanks de langere periodes tussen het sturen en krijgen van opdrachten bleek de opzet simpel genoeg om leerlingen betrokken te houden en ook om ruim voldoende data te genereren. Dat wil zeggen ruim voldoende voor mij, de hoeveelheid gegevens zou veel uitgebreider kunnen zijn, maar de hoeveelheid die in dit hoofdstuk nader wordt geanalyseerd bleek meer dan genoeg om in de gegeven tijd door mij te kunnen worden beoordeeld om een aantal voorlopige conclusies te kunnen trekken. Ik had mijs inziens binnen het gegeven tijdsbestek niet nog meer data kunnen analyseren.



¹ **noot 1:** Deze drie soorten data vallen overigens mijs inziens onder wat Evert Bisschop Boele (2017) beschrijft als de drie kenmerkende data die in een etnografisch onderzoeksproces worden verzameld en geanalyseerd: A / V opnames / (participerende) observaties, interviews en documenten / artefacten. (p. 2). Wat mij doet concluderen dat je zou kunnen zeggen dat ik gestart ben vanuit een globale etnografische opzet met een fenomenologisch perspectief, waarna een uitwerking in handelingsonderzoek volgde.



DIT LEIDDE TOT :

...de volgende mail van een aantal leerlingen uit mijn klas:

Hallo over Y college

Wij zouden het erg leuk vinden als we binnenkort weer een nieuwe opdracht krijgen

Als Sinterklaas cadeau ofzo haha



Met vriendelijke groet woldborg 21

dialogoog en aanpassing

In het begin stuurden de leerlingen elkaar kleine opdrachten ter kennismaking toe, die naast het gewone curriculum van de verschillende klassen konden worden gemaakt. Bijvoorbeeld: 'Fotografeer het uitzicht van jullie klas', 'fotografeer de mooiste plekken in de omgeving van jullie school', 'fotografeer de lelijkste plekken in jullie school' of 'teken de dieren die in jullie omgeving zijn te zien'. Na verloop van tijd werden de opdrachten iets uitgebreider, maar niet zo groot als ik had gehoopt. Dit liet ik echter niet merken om het eigenaarschap te bevorderen. En dit werkte in de praktijk ook zo, omdat deelnemers zelf wel steeds enthousiast bleven over de opdrachten. Na de opdracht 'Tekenen van favoriete merken' kwam de iets persoonlijker tegen-opdracht 'maak een poster met informatie over jullie sociale media gebruik'. Persoonlijker omdat leerlingen hierbij instagram-gegevens gingen uitwisselen teneinde ook buiten de opdrachten om met elkaar in contact te kunnen blijven. Uiteindelijk zijn Koole en ik na mijn bezoek aan Amsterdam tot de conclusie gekomen dat we onze leerlingen een aantal suggesties voor opdrachten moesten doen om deze wat uitgebreider en, in onze ogen, uitdagender te maken. Voorbeelden hiervan zijn: 'Tekenen of schilderen van je ideale vrouw of man', 'Maak een robot die geschikt is om les te kunnen geven aan de andere groep' of 'Portretteer leerlingen van de andere school zoals jij denkt dat ze er uit zien'. Resultaten van deze ingreep zijn bij het schrijven van dit onderzoeksverslag nog niet bekend, maar deze zullen zeker een plek krijgen in het verslag dat betrekking zal hebben op de valorisatie van mijn onderzoek. Wij wisten niet wat het gevolg zou zijn van kennismaken door eerst met elkaars beeldende producten te worden geconfronteerd (en hier beeldend op te reageren) alvorens leerlingen van een 'zwarte' en een 'witte' school daadwerkelijk met elkaar in contact te brengen, maar het bleek dat veel leerlingen vanaf het begin af aan waren geïnteresseerd in een echte ontmoeting. Voor de zomervakantie zal zo'n ontmoeting (of zelfs een tweetal ontmoetingen) samen met de leerlingen worden gerealiseerd.

3.2 Analyse

Na twee opdrachten, die volledig door de leerlingen werden geformuleerd, hield ik in week 44 van 2017 (drie weken later dan gepland) een eerste klassengesprek. De uitkomsten hiervan deden mij inzien dat mijn leerlingen blij waren met het verloop van de opdrachten zodat ik besloot dat er op dat moment geen aanpassing van het type opdrachten hoefde plaats te vinden en dat deze zich op natuurlijke wijze, dat wil zeggen steeds in reactie op elkaars formuleringen, door konden evolueren. In week 5 van 2018, na mijn mondelinge overleg met Maarten Koole, formuleerden wij zoals gezegd wel enkele suggesties voor uitbreiding van de opdrachten. Wat hiervan het resultaat zal zijn komt in de valorisatieperiode van dit onderzoek aan de orde.



... MAAR OOK TOT EEN VERTWIJFELD
GEVOEL BIJ DEZE ONDERZOEKER;
KOMT 'T ALLEMAAL WEL GOED?

3.2.1 Beeldende producten van leerlingen

Van alle door mij verzamelde gegevens vond ik de beeldende data het meest ingewikkeld om te analyseren. Gelukkig kwam ik op een gegeven moment in aanraking met een methode van beeldanalyse die gebruikt wordt als beoordelingsmodel in het beeldend onderwijs op middelbare scholen. Onderdelen hieruit waren bruikbaar voor de analyse van de beeldende productie van de projectdeelnemers. Dit al eerder aangehaalde beoordelingsinstrument ('Beeldend Reflecteren') van Maarleveld en Kortland (2013, p 115 - 125), is opgebouwd uit een matrix waarin de volgende punten aan de orde komen:

- idee/ inhoud
- onderzoek
- experiment
- eigenheid / originaliteit
- samenwerking
- werkdrijf / inzet
- voortgang

Elk van deze zeven hoofdpunten kunnen in dit model steeds in vier stadia van intensiteit en diepgang worden waargenomen in een bepaald werk. Hierop kan dan de uiteindelijke beoordeling van dit beeldend werk, vooral omdat elk

onderdeel in de matrix tevens is gekoppeld aan een bijbehorend plaatje, op een voor leerlingen transparante wijze tot stand worden gebracht. Dit model is bedoeld als beoordelingsmethode gericht op kwaliteit van beeldend leerlingenwerk. Ik was vooral op zoek naar wat de beeldende producten mij konden laten zien over de ervaringen van mijn leerlingen en heb daarom dit model op een andere manier gebruikt. Namelijk door het toe te passen op zowel de opdrachtverlening als op de resultaten. En door vervolgens de resultaten niet op kwaliteit te beoordelen, maar goed na te denken over wat bepaalde voorkeuren en uitkomsten zouden kunnen betekenen, wat ze zeggen over de ervaringen van deelnemers. In feite heb ik 'Beeldend Reflecteren', zoals uit het hierna beschrevene zal blijken, omgebogen van beoordelings- naar analysemodel. Juist omdat in dit systeem in eerste instantie intensief naar alle aspecten van een beeldend werk wordt gekeken, inclusief een aantal onderdelen van het proces, vond ik het daarom toch goed toepasbaar als analysemodel voor de beeldende productie van de deelnemers aan ons project. Door na grondige beeldanalyse te formuleren wat er te zien is paste ik voor dit onderdeel mijns inziens duidelijk bracketing toe: Eerst gedetailleerd beschrijven wat er valt te zien (binnen de haken, los van theorie), en daarna per opdracht analyseren wat dit zou kunnen zeggen over hoe een en ander is ervaren (buiten de haken).



© Oskar Maatveld 2013

opdrachtformulier 1 aan Woldborg: fotografeer het uitzicht van je klaslokaal en stuur de foto op

Dit is de eerste opdracht zoals door leerlingen van het Over-Y College aan mijn leerlingen gestuurd. Aan de vormgeving van deze opdracht is redelijk veel beeldende aandacht besteed, vandaar dat ik dit werk ook als zodanig analyseer. Als ik nu de verschillende onderdelen van 'Beeldend Reflecteren' de revue laat passeren is dit de schematische uitkomst:

1 idee / inhoud	Verschillend gekleurde letters afgewisseld met collage van woorden uit de krant in de sfeer van de uitwisseling op lichtroze A4-papier. De vraag 'Wie zijn jullie?' groot aan de ene kant van dit opdrachtformulier Hieruit zou je kunnen opmaken dat de opstellers meteen hun nieuwsgierigheid naar de deelnemers van de andere school kenbaar maken. De vraag is er een naar wat de Woldborg-leerlingen zien, dus niet naar hoe ze er bijvoorbeeld zelf uitzien. Inhoudelijk qua intensiteit tussen niveau 2 en 3 in.
2 onderzoek	Combinatie van 2 technieken, intensiteit 2/3
3 experiment	Het hele aangaan van dit proces is voor de deelnemers natuurlijk een experiment; wat komt er terug? (als er al iets terugkomt), dus bij deze eerste opdracht is experimentgehalte in zijn algemeenheid hoog; qua intensiteit 4, de specifieke opdrachtvraag vind ik qua experimenteel gehalte wederom tussen de 2 en 3
4 originaliteit / eigenheid	Leuk dat er wordt gevraagd naar wat de ander kan zien, zo krijg je via een omweg toch een beeld van de ander. Deze opdracht zette meteen ook de toon voor de erop volgende opdrachten. Intensiteit 3
5 samenwerken	Ik heb geen zicht op het samenwerken van de opstellers, hun wil tot samenwerken met de Woldborg is in elk geval aanwezig, dus schaal ik in op het 3 ^e niveau
6 werkdrijf	Een uitnodiging tot werkdrijf aan de ander; de opdracht is met aandacht vormgegeven dus daaruit blijkt eveneens redelijk hoge werkdrijf. Niveau 3
7 voortgang	Nog niet van toepassing

Het totaal aantal behaalde punten bedraagt 16,5 van 28 mogelijke punten qua diepgang en intensiviteit. Conclusie; een met redelijk veel aandacht vormgegeven geheel dat uitnodigt tot reactie en van een zekere nieuwsgierigheid naar de ander getuigt.



opdracht 1 aan Woldborg: fotografeer het uitzicht vanuit je klaslokaal en stuur de foto op – uitvoering

Aan deze opdracht werd enthousiast gehoor gegeven; er waren meer vrijwilligers voor deze opdracht dan ik fototoestellen tot mijn beschikking had. Vormgegeven in een tabel naar aanleiding van de methode 'Beeldend Reflecteren' ziet het er zo uit:

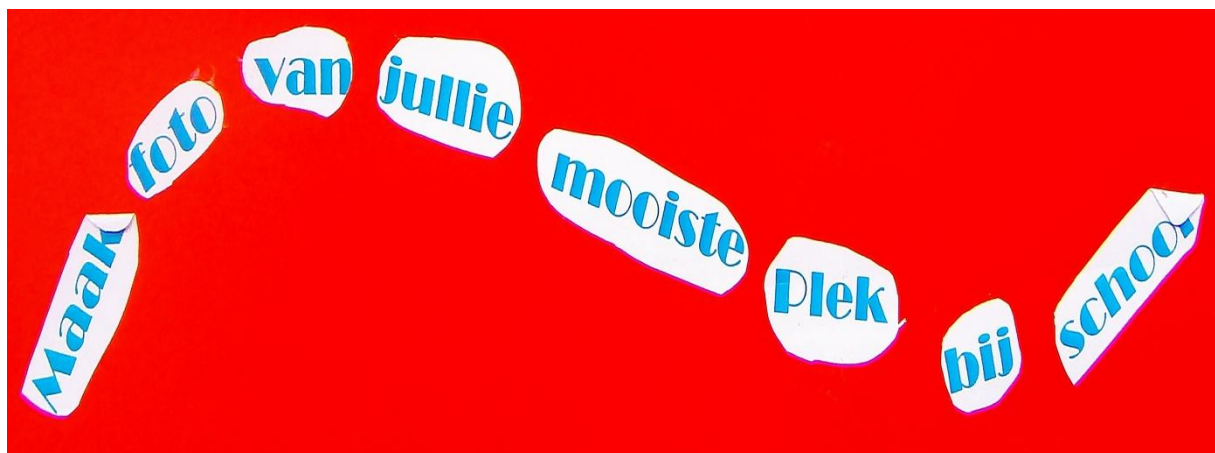
1 idee / inhoud	Leerlingen houden zich keurig aan het idee van de anderen; de opdracht is klaarblijkelijk duidelijk en roept geen vragen op. De foto's laten zien dat leerlingen niet zozeer moeite hebben gedaan om een bepaald beeld van hun eigen omgeving te tonen; foto's lijken een sec weergave van wat er te zien is als je een fototoestel (of telefoon) op het raam van het klaslokaal richt en het knopje indrukt. Leerlingen zien deze omgeving waarschijnlijk niet als 'bijzonder', maar willen gewoon aan de opdracht voldoen. Qua intensiteit tussen 2 en 3
2 onderzoek	Nauwelijks van te voren dingen uitgetoetst, meteen aan de slag gegaan zonder nadenken, past bij de leeftijd en het niveau van 2 ^e klas TL. Niveau 2 voor wat betreft intensiteit
3 experiment	Experimenteel zou de 'wilde' manier van fotograferen kunnen worden genoemd, waarbij leerlingen zich niet bekommeren om een scheve kadrering of de weerspiegeling in het raam, tussen 2 en 3 voor wat betreft diepgang
4 originaliteit / eigenheid	Hierbij zou je aan dezelfde kenmerken kunnen denken; weinig origineel is de oplossing voor de opdracht; snel een paar foto's maken door het raam en hup het is klaar. Intensiteitstechnisch tussen 2 en 3.
5 samenwerken	De enthousiaste reactie van mijn leerlingen op de opdracht uit Amsterdam illustreert op dat gebied een grote bereidheid tot samenwerken. Uit observatie in de klas maak ik op dat ook leerlingen onderling goed samenwerken als het gaat om het delen van fototoestellen, of het mailen van met de mobiel gemaakte foto's. 4 punten op de diepgangsschaal.
6 werkdrijf	Hoog, veel foto's, 4 intensiteitspunten
7 voortgang	Voortgang hiermee behoorlijk gegarandeerd, hoeveelheid foto's benadrukt enthousiasme, waarmee Over-Y automatisch uitgedaagd wordt hetzelfde met de nieuwe opdracht naar hen te doen. 3 op de schaal van diepgaandheid

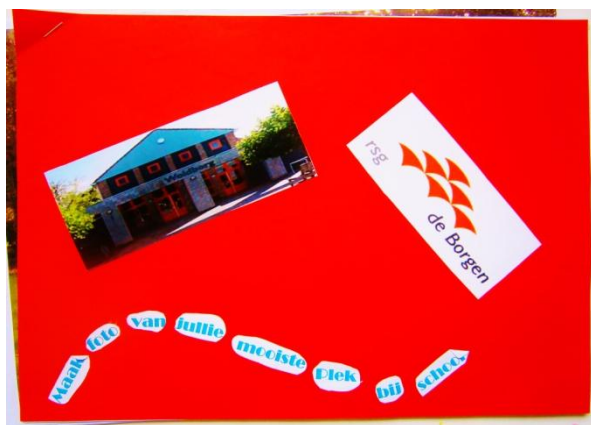
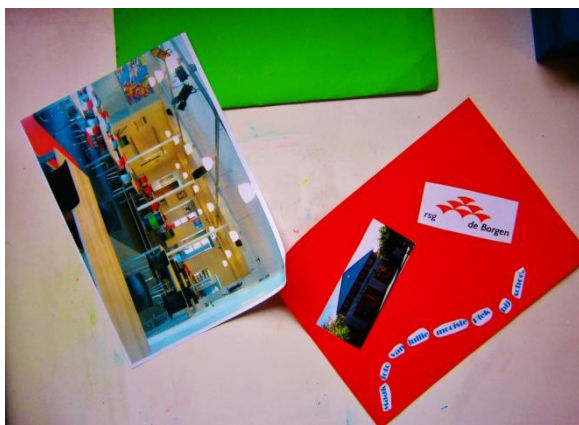






Het totaal aantal behaalde punten bedraagt 20,5 van 28 mogelijke punten qua diepgang en intensiviteit. Conclusie; De beelden tonen een enthousiaste reactie op de opdracht. Leerlingen bekommeren zich niet of nauwelijks om de techniek van het fotograferen, maar willen (graag) aan de opdracht voldoen. Ook blijkt er geen grote mate van originaliteit of inventiviteit uit de foto's, behalve dan de originaliteit of het experimentele karakter zoals veroorzaakt door het (waarschijnlijk onbewust) negeren van esthetiek voor wat betreft 'rechte' kadrering, scherpte, compositie of spiegeling in de foto's. Als je kijkt naar wat er is afgebeeld (een grasveld, een sloot, bomen, een hek, een paadje, lantaarnpalen, verkeersborden en een deel van het schoolgebouw) lijken deelnemers niet de nadruk hebben willen leggen op het geven van een bepaald beeld van hun omgeving. Zo is er bijvoorbeeld niet ingezoomd op bepaalde details, maar is vrij direct gefotografeerd wat er valt te zien zonder iets te benadrukken of juist weg te laten. Dit zou er op kunnen duiden dat ze deze omgeving niet als iets bijzonders ervaren of als zodanig willen weergeven. Wat mij betreft past de beeldende uitkomst van deze opdracht helemaal bij het niveau en de leeftijd van de deelnemers, waarbij opgemerkt dat ik als docent waarschijnlijk suggesties had gedaan om nog een aantal alternatieve manieren van onderwerp en fototechniek toe te passen, kortom ze meer had uitgedaagd. Anderzijds levert de opdracht foto's op met een heel eigen esthetiek en een ruig soort schoonheid.





opdracht 2 aan Over-Y: maak foto van jullie mooiste plek bij school

De vrijwilligers van de Woldborggroep waren er snel uit; zij wilden ook graag iets zien van het Over-Y College en de omgeving waarin deze school zich bevindt. Deze opdracht was vormgegeven door op een oranje papier de geprinte vraag speels (niet recht maar in een boogje) op te plakken met daarnaast een printje van het logo van rsg de Borgen en erboven een foto van het gebouw van de Woldborg (zie pagina 4). Ook werd er een foto van wat de opstellers als mooiste plek van hun school beschouwen als voorbeeld aan het opdrachtformulier vastgeniet. Ik voelde niet de noodzaak dit formulier uitgebreid beeldend te analyseren. Wat er volgens mij uit spreekt is dat de makers duidelijk wilden zijn, en een zorgvuldig afgewerkt vragenformulier wilden opsturen met een frisse uitstraling. We kregen een groot aantal foto's opgestuurd die ik in het tekenlokaal ophing. De 'Beeldend Reflecteren' tabel ziet er als volgt uit:

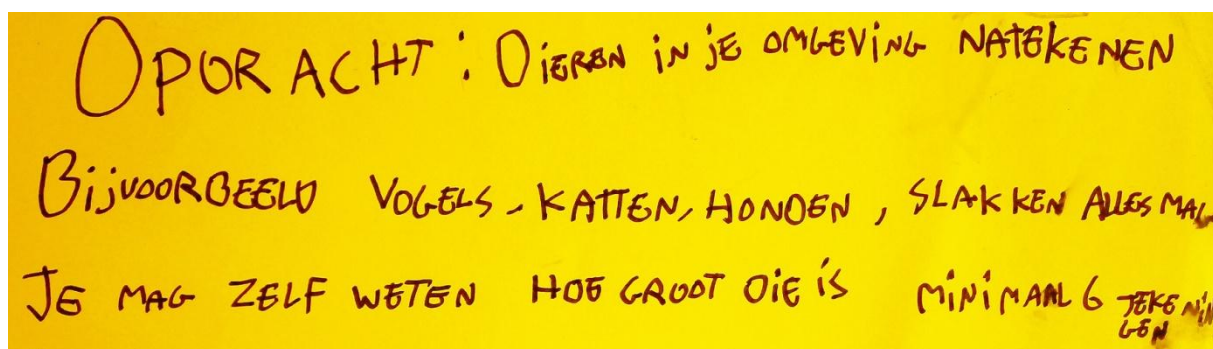
1 idee / inhoud	- de meerderheid van de foto's (11) zijn buiten het schoolgebouw genomen - de meeste van deze foto's hebben het schoolgebouw niet in beeld - 4 maal is gekozen voor een afbeelding van bloemen, planten, bomen (natuur) - 5 maal werden buiten (details van) architectuur gefotografeerd - 2 maal werd buiten kunst afgebeeld; een abstract beeldhouwwerk en graffiti - in school werd 2 keer een lege kantine, en 1 keer een klas met leerlingen afgebeeld, deze laatste werd onscherp in beeld gebracht De uitvoerenden hebben verschillende ideeën uitgetest en zitten voor wat betreft intensiteit daarmee wat mij betreft rond de 3 punten
2 onderzoek	Wellicht door het zoeken naar plekken om te fotograferen rondom de school hebben leerlingen op een andere manier naar hun eigen omgeving gekeken. Ook zijn er diverse onderwerpen in beeld gebracht dus wat mij betreft qua diepgang zo'n 3 punten
3 experiment	Al dan niet bewust: Een paar foto's hebben een wat ongebruikelijke afsnijding; kan ook liggen aan de focus op een bepaald onderwerp zonder rekening te houden met de omgeving. De foto die in de klas is gemaakt is 'bewogen', kennelijk toch als gelukt beschouwd; hierdoor krijg je een indruk van het klaslokaal die sfeer boven herkenbaarheid plaatst. De experimenteerdrijf geef ik op een intensiviteitschaal tussen de 2 en 3 punten
4 originaliteit / eigenheid	Zie experiment, bovendien is er bijvoorbeeld een foto van een afdakje gemaakt die niet een onderwerp laat zien dat doorgaans als 'mooi' wordt gezien. Dit is wel eigen. Tussen 2 en 3 voor diepgang op dit gebied
5 samenwerken	Er wordt goed samengewerkt met de leerlingen van de Woldborg, 4 punten
6 werkdrijf	Veel foto's dus werkdrijf lijkt hoog, tussen 3 en 4 qua intensiteit
7 voortgang	De hoeveelheid nodigt ook hier uit tot een enthousiaste voortgang door de Woldborg-leerlingen. 3 punten voor de diepgang op dit vlak

Het totaal aantal behaalde punten bedraagt 21,5 van 28 mogelijke punten qua diepgang en intensiteit. Concluderend kan gezegd worden dat ook deze opdracht met enthousiasme lijkt te zijn aangepakt; de leerlingen hebben de opgave zo goed mogelijk uit willen voeren en daarmee een gevarieerd beeld van hun school en zijn omgeving gegeven en willen geven. Deze algemene houding houdt ook de leerlingen van de andere school betrokken bij het samenwerkingsproject, en schept verwachtingen voor de deelname aan de volgende opdracht. De belangstelling van deze deelnemers gaat vooral uit naar wat zich in de omgeving van het schoolgebouw bevindt, al zijn er ook enkele foto's in de school en op het plein gemaakt. Er blijkt esthetische waardering voor natuur en cultuur (beeldende kunst en architectuur). Qua 'ruigheid' vergelijkbaar in uitvoering met de voorgaande opdracht; een overeenkomst in type leerling wat mij betreft.





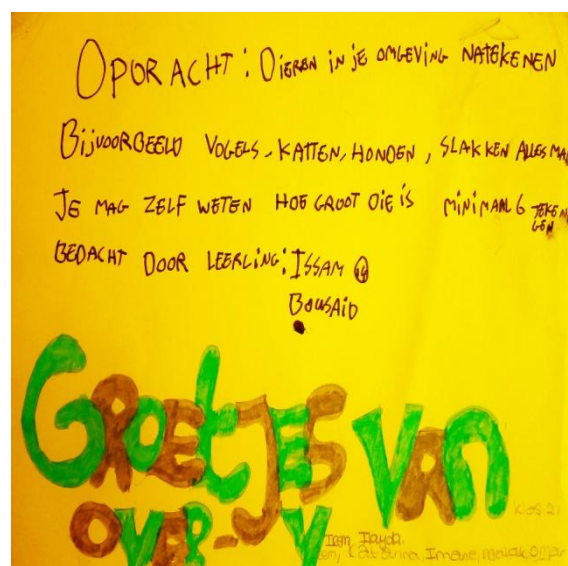
opdracht 3 aan Woldborg: teken de dieren die in jullie omgeving zijn te zien

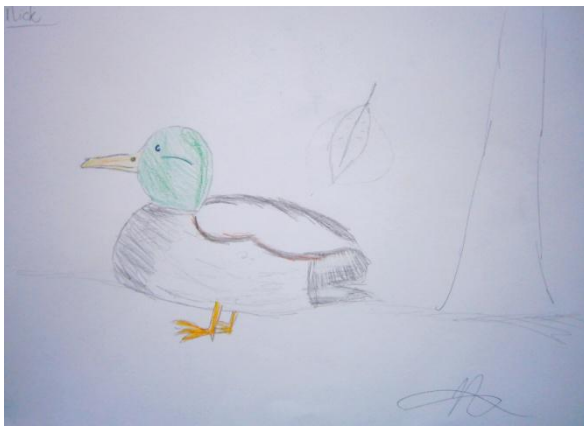


Ook de rudimentaire vormgeving van deze opdracht (die alleen uit tekst bestond) rechtvaardigde mijns inziens niet een uitgebreide beeldanalyse ervan. Van de resultaten van deze opdracht kon de volgende tabel worden ingevuld met behulp van 'Beeldend Reflecteren':

1 idee / inhoud	Veel leerlingen tekenden huisdieren zoals kat en hond, een aantal maakten een tekening van boerderijdieren. Ook werden er een tweetal Pokémons die zich in de buurt van de Woldborg ophielden getekend. Een redelijk grote diversiteit aan dieren dus; 3 intensiviteitspunten
2 onderzoek	Onderzoek beperkte zich tot het opzoeken van plaatjes van dieren die leerlingen graag wilden afbeelden. Deze werden vervolgens nagetekend of overgetrokken en ingekleurd met kleurpotlood; 2 diepgangspunten
3 experiment	Weinig experimenteel qua techniek, alle tekeningen werden met potlood en kleurpotlood gemaakt; 1 punt op de intensiviteitschaal van het experiment
4 originaliteit / eigenheid	De twee tekeningen van Pokémons vond ik een leuke vondst, ook om het clichématige van de vraag naar diertekeningen van leerlingen van een plattelandsschool enigszins te ondergraven. Hierdoor 3 punten qua diepgang op dit gebied.
5 samenwerken	Mijn leerlingen wilden bijna allemaal wel een tekening maken, dus de intentie om goed samen te werken was er wat mij betreft; 4 voor wat betreft intensiviteit
6 werkdrijf	Zie hierboven, groot aantal deelnemers, wel allemaal gekozen voor een techniek en uitvoering die niet al te arbeidsintensief was; tussen de 2 en 3 punten voor diepgang derhalve
7 voortgang	Redelijk grote hoeveelheid deelnemers nodigde wat mij betreft wederom uit tot eenzelfde houding bij de tegenpartij, dus dat levert wederom 3 punten voor wat betreft intensiviteit op dit gebied op

Het totaal aantal behaalde punten bedraagt 18,5 van 28 mogelijke punten qua diepgang en intensiviteit. Al met al een opdracht die redelijk enthousiast werd ontvangen en uitgevoerd, met wat mij betreft één opvallend origineel idee voor de uitvoering. Dit idee (het tekenen van twee Pokémon-figuren) raakte ook aan een mogelijk vooroordeel. Namelijk dat de leerlingen van het Over-Y College in contact met een plattelandsschool als de Woldborg uitgaan van het idee dat er veel dieren in de omgeving van de school zijn te vinden of dat leerlingen veel omgang met dieren hebben. Terwijl dit voor een groot deel van mijn leerlingen niet het geval is en de omgang met dieren voor hen niet zo speelt in hun dagelijks leven. Ik vond het overigens een weinig uitdagende opdracht, die dan ook een in mijn ogen weinig flitsende uitvoering kende, maar mijn leerlingen leken hier geen last van te hebben.



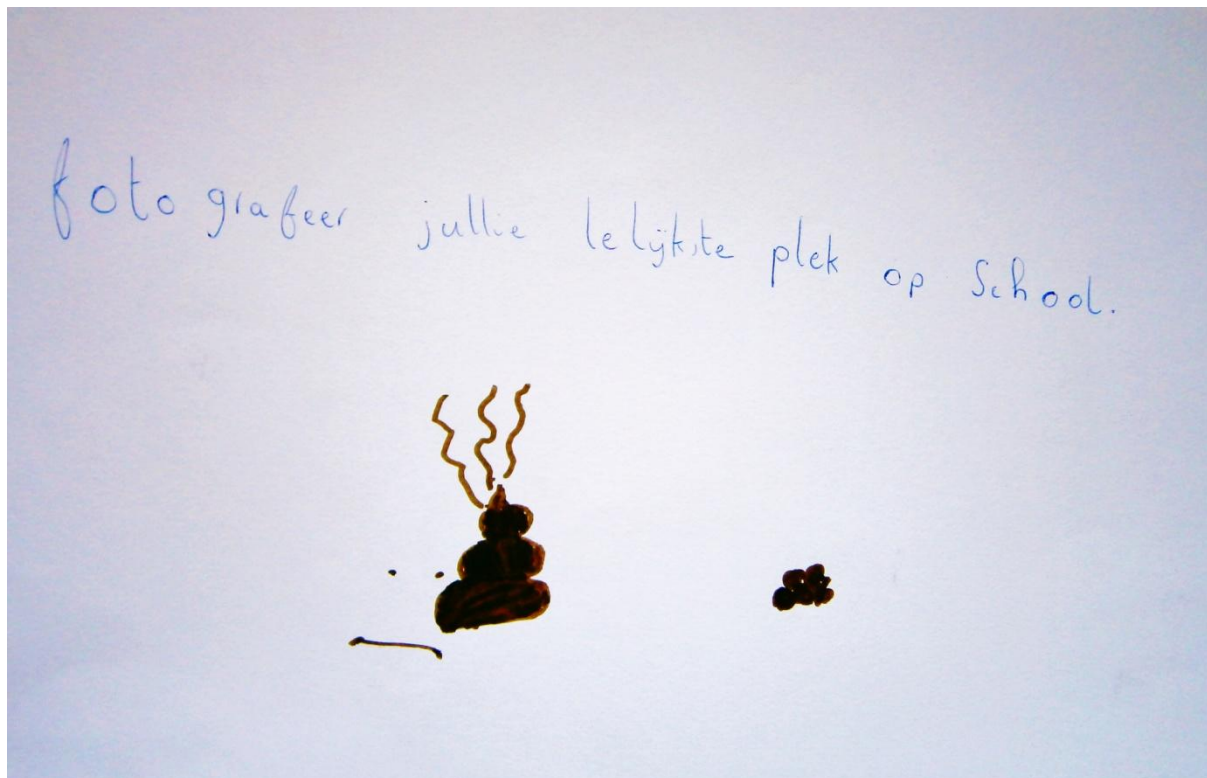




Pidgey

opdracht 4 aan Over-Y College: Fotografeer jullie lelijkste plek op school

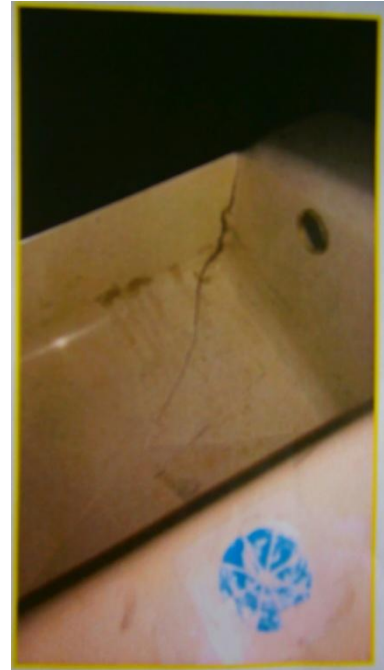
De formulering van de opdracht bestond uit met blauwe letters geschreven tekst, een tekening van een bruine drol met een aantal 'stanklijntjes', een rudimentair weergegeven mond met twee ogen en drie onduidelijke bruine bolletjes. Ook dit was wat mij betreft niet genoeg om een complete beeldanalyse aan te wijden. Mijn leerlingen waren in elk geval blijkbaar nieuwsgierig naar wat er niet mooi is op het Over-Y College, wat zou kunnen duiden op het vooroordeel dat een 'zwarte



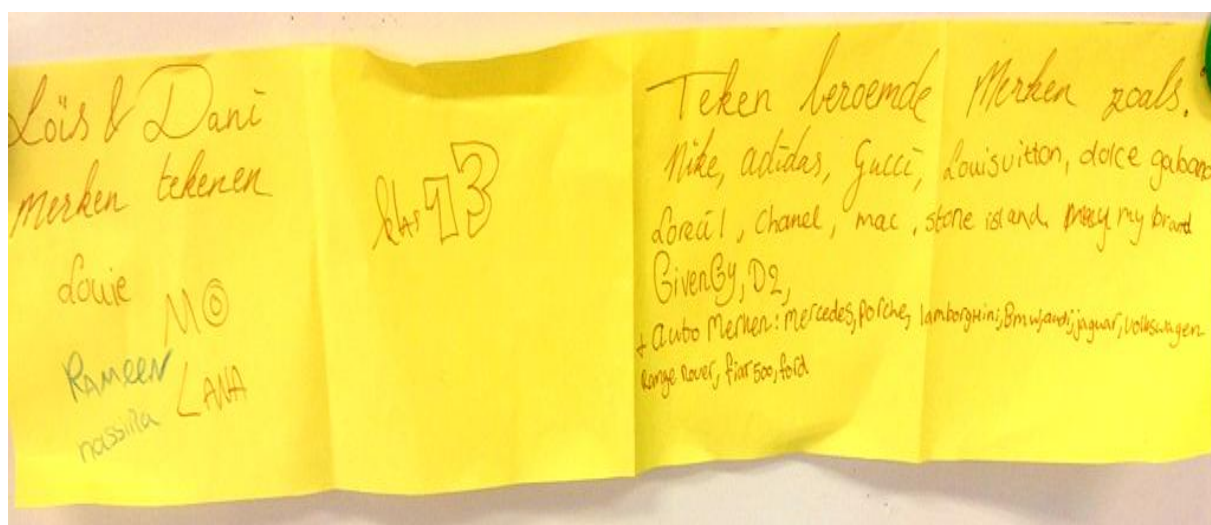
school gebukt gaat onder achterstalling onderhoud en er daardoor minder mooi uitziet. Deze opdracht leverde voor het eerst een kleinere hoeveelheid werkstukken op. Dit kan aan het feit hebben gelegen dat deelnemers liever de schoonheid van hun eigen omgeving tonen dan het lelijke, of aan de gelijksoortigheid van deze opdracht in vergelijking met de eerste opdracht van Woldborg-leerlingen aan deelnemers van het Over-Y College. In elk geval kon de 'Beeldend Reflecteren'-tabel op onderstaande wijze worden ingevuld:

1 idee / inhoud	Er is in feite maar één idee uitgevoerd in een klein aantal foto's, namelijk het gedetailleerd weergeven van (vocht) vlekken op de muren en vloeren van het schoolgebouw door het maken van ingezoomde foto's. 2 punten diepgang
2 onderzoek	Deelnemers zijn op onderzoek uitgegaan naar vochtige of schimmelvlekken op de muren en vloer van het Over-Y. Dit vereist enige speurzin, de foto's laten niet verschillende wijzen zien waarop je zo'n onderwerp fotografisch in beeld zou kunnen brengen, dus in dit opzicht is men minder onderzoekend geweest. Qua diepgang hiervoor eveneens 2
3 experiment	Het experiment is enigszins gezocht in de keuze voor het onderwerp, dat daarna weliswaar op tamelijk eenduidige manier in beeld is gebracht, maar waarbij toch is ingezoomd en er sprake was van (wederom) scheve kadrering, tussen 2 en 3 diepgangspunten derhalve
4 originaliteit / eigenheid	Er is gelet op details van het schoolgebouw waar je normaal gesproken niet direct naar kijkt, dus onderwerpkeuze is daarmee eigen te noemen, de opdracht is daarentegen niet breed; bijvoorbeeld door middel van het weergeven van diverse onderwerpen, uitgevoerd. Qua intensiviteit tussen 2 en 3
5 samenwerken	Het enthousiasme over deze opdracht leek door de wat geringere respons minder dan de vorige keer, de wil tot samenwerken is er nog steeds, maar lijkt iets minder hevig; 2 intensiviteitspunten
6 werkdrijf	Zie boven, daardoor leek ook de werkdrijf minder; ofwel deelnemers voelden zich minder uitgedaagd, 2 diepgangspunten op dit gebied derhalve
7 voortgang	Voortgang kwam niet echt in het geding, de leerlingen van de Woldborg leek het kleinere aantal foto's niet zo op te vallen, tussen 2 en 3 voor wat betreft intensiviteit

Het totaal aantal behaalde punten bedraagt 15,5 van 28 mogelijke punten qua diepgang en intensiviteit. Conclusie: Deze opdracht leek minder enthousiasme te wekken, er is sprake van één type onderwerp dat in een aantal foto's aan de orde kwam. Wel een redelijk eigen invalshoek (die daardoor een weliswaar eenduidige maar toch ook tamelijk originele fotoserie opleverde) voor wat er onder lelijk wordt verstaan. Een vooroordeel dat mogelijk uit de opdrachtformulering zou kunnen blijken is dat over de veronderstelde 'lelijkheid' van een 'zwarte' school, wat vervolgens wellicht werd gecorrigeerd door de geringe hoeveelheid foto's van lelijke plekken. De Woldborg-leerlingen leken niet getemperd in hun enthousiasme voor een tegenreactie, want er kwamen vanuit mijn groep geen opmerkingen over het kleinere aantal foto's in vergelijking met eerdere opdrachten. Ook gingen ze ogenschijnlijk enthousiast met de tegelijk opgestuurde vervolgoopdracht aan het werk.



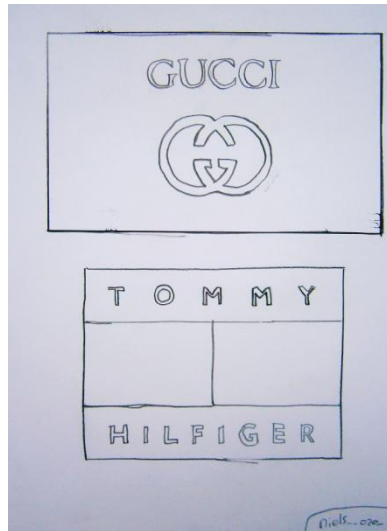
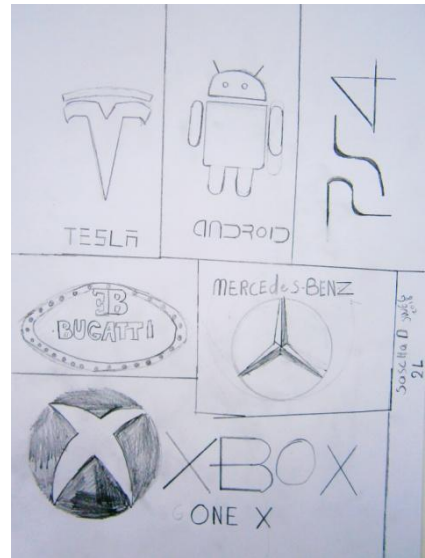
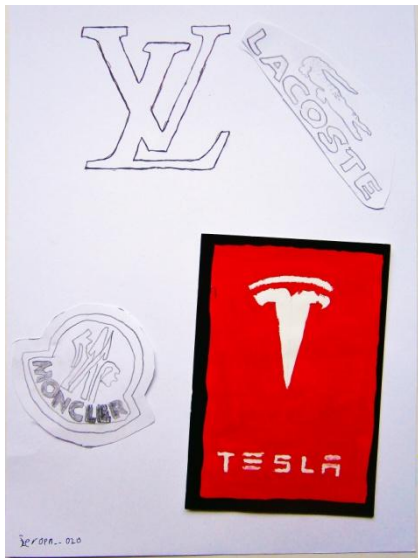
opdracht 5 aan Woldborg: Teken beroemde merken



De formulering bestond alleen uit tekst, namelijk rode schrijffletters op een geel papier, wat voor mij wederom een uitgebreide beeldanalyse overbodig maakte. Voor deze opdracht was weer meteen veel animo in klas 2L, al was er tegelijkertijd weinig variëteit in de technische manier van uitvoering die door de deelnemers werd gehanteerd. Ook was het een wat minder persoonlijke opdracht omdat er niet werd gevraagd naar geliefde, maar naar beroemde merken in zijn algemeenheid. Hieronder de 'Beeldend Reflecteren'-tabel:

1 idee / inhoud	Deelnemers gingen weer direct, zonder veel na te denken, aan de slag. Iedereen zocht plaatjes van logo's die veelal met potlood werden overgetrokken of nagetekend. Een enkeling werkte dit idee met plakkaatverf uit, allen op A-4 papier. Er werden geen afwijkende ideeën ontwikkeld om deze opdracht uit te voeren. Qua intensiviteit en diepgang tussen de 1 en 2 punten.
2 onderzoek	Het onderzoek beperkte zich tot het opzoeken van plaatjes van (beroemde) logo's, verder geen materiaalonderzoek, eveneens tussen de 1 en 2.
3 experiment	De 2 werken die in plakkaatverf werden uitgevoerd waren in vergelijking met de rest nog het meest experimenteel, tussen 1 en 2 diepgangspunten.
4 originaliteit / eigenheid	De eigenheid was bij deze opdracht weinig zichtbaar, alle werken werden op ongeveer dezelfde wijze uitgevoerd. Tussen 1 en 2 voor wat betreft intensiviteit.
5 samenwerken	De wil tot samenwerken bleek wederom zowel uit het vriendelijke opdrachtbriefje vanuit Amsterdam, als uit de enthousiaste deelname van mijn leerlingen. Een meerderheid van de klas ging namelijk met de opdracht aan de slag; ze wilden duidelijk graag 'leveren'. Omdat er inhoudelijk qua uitwerking van de opdracht ogenschijnlijk niet heel intensief werd nagedacht, waardoor de resultaten wat gelijkvormig en, in mijn ogen, niet bijster origineel waren, 3 samenwerkingpunten op de schaal van diepgang.
6 werkdrift	Ook werd er met redelijk veel aandacht gewerkt, wederom een 3 op de intensiviteitschaal.
7 voortgang	De redelijk grote deelname leverde nog aardig wat werkstukjes op, dus de voortgang was in elk geval hierdoor wederom gewaarborgd, 3 voor diepgaandheid.

Het totaal aantal behaalde punten bedraagt 15 van 28 mogelijke punten qua diepgang en intensiviteit. Conclusie: Hoewel dit een wat meer 'anonieme' opdracht was, die een daarbij passende beeldproductie opleverde, werd er wel enthousiast deelgenomen. Als onderzoeker kijk ik derhalve anders, wellicht positiever, naar de resultaten van de merkenopdracht dan dat ik als docent Beeldende Vakken (een rol die ik tijdens het werken aan deze opdracht slechts met moeite kon uitschakelen; ik had graag wat aanwijzingen gegeven, maar liet dit na) zou hebben gedaan. Heel duidelijk is dat beide groepen leerlingen aan een half woord genoeg hebben bij deze opdracht, wat volgens mij aangeeft (net als bij de foto's hiervoor) dat een groot aantal van hen een overeenkomstige belevingswereld heeft. Onder andere daardoor kwam mijns inziens de voortgang van de samenwerking niet in het geding bij de deelnemers. Waarna een klein groepje vrijwilligers wederom een opdracht voor de deelnemers van het Over-Y formuleerde.





opdracht 6 aan Over-Y College: Poster met informatie over social media gebruik

De leerlingen die deze opdracht formuleerden begonnen met een aantal nieuwsgierige vragen over het social media-gebruik van de andere deelnemers. Zij wilden het volgende weten: 'Wat is je favoriete social media? Hoe vaak ben je actief? Wat is de hoogste aantal snapdagen? Wat is de meeste aantal instavolgers?' Daaronder volgde pas de opdracht om de antwoorden in een poster te verwerken met als aanwijzing: 'Maak het gezellig'. Verder voegden de opstellers hun eigen 'insta-namen' toe aan deze opdracht waarbij ze hoopten dat ze ook via instagram contact zouden krijgen met de Amsterdamse deelnemers. Wat mij betreft een voorbeeld van toenadering tussen de leerling-groepen. Omdat ik op het moment van uitvoering van deze opdracht op het Over-Y College aanwezig was, kon ik zien dat een klein groepje van vier leerlingen enthousiast met de uitvoering aan de slag ging en dat er inderdaad eveneens via instagram contact werd gelegd. Over de poster kan het volgende worden meegedeeld in een tabel naar aanleiding van 'Beeldend Reflecteren':

1 idee / inhoud	De poster werd met diverse technieken uitgevoerd; de antwoorden op de vragen werden opgeschreven, er werd getekend en uitgeprint beeld toegevoegd, en ook nog een klein beetje in 3d gewerkt door er een kaartje in te plakken dat opengeklapt kon worden. De aanwijzing 'maak het gezellig' werd opgevolgd door het tekenen van vrolijke emoji's en het toevoegen van een gekleurd lintje. 3 intensiviteitpunten
2 onderzoek	Het onderzoek bestond uit het nadenken over het eigen social media gedrag en het zoeken van passende plaatjes, om uit te printen of na te tekenen. Tussen 2 en 3 op een schaal van diepgang
3 experiment	Het experiment zat enigszins in de 3d toevoegingen aan de poster, bovendien is het zomaar gaan volgen op instagram van mensen die je verder niet echt kent wellicht als een beetje experimenteel te kenschetsen. Eveneens tussen 2 en 3 punten
4 originaliteit / eigenheid	Ook de originaliteit was vooral te zien in het toegevoegde kaartje en lintje. 'Eigen' is natuurlijk ook ieder antwoord op de vragen, maar dat zat al in de opdrachtformulering ingebakken. Wederom qua intensiviteit tussen de 2 en 3 punten wat mij betreft
5 samenwerken	Zowel de samenwerking binnen het groepje, waar ik gedeeltelijk getuige van was (zie foto's), als die met de Woldborgleerlingen was goed. 4 punten derhalve voor wat betreft diepgang op dit vlak
6 werkdrijf	Deelnemers deden hun best op een mooie poster en werkten na schooltijd nog wel een uur met aandacht door om de opdracht af te maken, dus de werkdrijf was prima, 4 punten intensief
7 voortgang	Het resultaat werd met enthousiasme begroet en men is benieuwd naar de vervolgoopdracht. 3 diepgangspunten

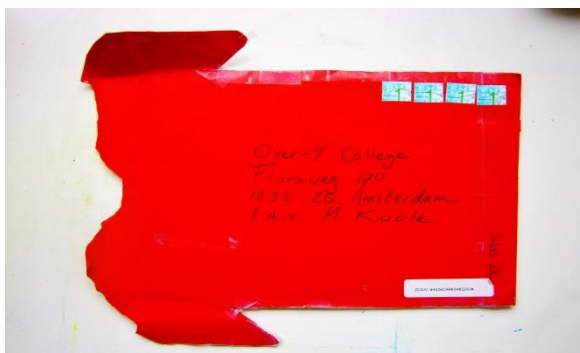
Het aantal punten is 21,5 van de 28 mogelijke. Omdat ik bij de uitvoering van de Over-Y deelnemers was maakte ik de ontvangst en verwerking van een opdracht van twee kanten mee. Waar deelnemers in eerdere opdrachten benieuwd waren naar elkaars omgeving, werd in deze opdracht naar meer persoonlijke dingen gevraagd; in mijn ogen een verschuiving naar meer persoonlijke interesse. Beeldend hebben Koole en ik na deze opdracht besloten in te grijpen om de uitdagendheid te vergroten door het geven van een aantal suggesties voor volgende opdrachten.



Overall conclusies 'Beeldend Reflecteren'

Het volgens deze methode naar de beeldproducten kijken leverde mij de volgende algemene inzichten ten aanzien van de ervaring en (voor-) oordelen van deelnemers op.

- Het lijkt er op dat de deelnemers, gezien de enthousiaste deelname, de hoge beeldproductie en de aandacht waarmee zowel aan de opdrachten als aan de verpakking (de enveloppen) is gewerkt, graag meewerken en zich eigenaar voelen.
- De vraag vanuit het Over-Y College naar het weergeven van dieren zou kunnen duiden op een vooroordeel over (leerlingen van) plattelandsscholen.
- Als wordt gevraagd iets negatiefs te verbeelden ('de lelijkste plek'), lijkt er een wat minder geestdriftige reactie van de ander te zijn. Tegelijkertijd zou de vraag naar dit 'lelijke' vanuit de Woldborg-leerlingen kunnen duiden op een bij hen levend vooroordeel over de 'lelijkheid' van een 'zwarte' school.
- Deze opdrachten laten voorlopig een wat oplopende graad van vragen naar persoonlijke eigenschappen van 'de ander' zien, zodat de conclusie gerechtvaardigd lijkt dat deze beeldende manier van uitwisselen een goede methode kan zijn om op een positieve manier geleidelijk nieuwsgierigheid naar elkaar aan te wakkeren. In elk geval lijkt dit in het onderzochte project aan de hand te zijn.
- Beeldend lijken de opdrachten voor wat betreft de deelnemers uitdagend genoeg, beide begeleiders vinden dat het nog wel wat intensiever kan op dit gebied. Uit het vervolg van het onderzoeksproces zal blijken of de voorgenomen beeldende suggesties voor komende opdrachten van invloed zullen zijn op het door deelnemers ervaren eigenaarschap van het proces. Of op hun enthousiasme voor de voortzetting ervan.



3.2.2 Schriftelijke beeldbeschouwing door leerlingen

Ik heb twee verschillende schriftelijke beeldreflectie-formulieren door mijn leerlingen laten invullen. De aanleiding voor deze schriftelijke vragen waren de moeilijkheden die ik ondervond om in gesprek te gaan met de hele klas over het werk van henzelf of dat van hun Amsterdamse collega's. Een combinatie van factoren (gebrek aan ervaring en gespreksleidervaardigheden van mijn kant, groepsgrootte, verwachtingspatroon van mijn leerlingen) zorgde er voor dat ik voor schriftelijke, in plaats van mondelinge, reflectie koos. Het voordeel hiervan is dat alle data zijn vastgelegd en beschikbaar zijn ter analyse.

Van Noord tot Noord Beeldbeschouwing

1 Wat vind je de mooiste foto, beschrijf wat je hierop ziet.

de foto van de zonnebloemen

2 Wat is er te zien op de foto die je het minst mooi vind, beschrijf dit.

de foto van de Skatebaan

3 Beschrijf de indruk die je door deze foto's hebt gekregen van het Over-Y College en de leerlingen van de uitwisseling.

heerke School

formulier 1

De eerste reflectie ging uit van een drietal meer beeldbeschouwende vragen waarin duidelijk om een oordeel van de leerlingen werd gevraagd over de resultaten van één specifieke opdracht aan het Over-Y College; 'fotografeer de mooiste plekken in de omgeving van jullie school' (zie voorbeeld p. 58). Vraag 1 was er een naar de mooiste foto, in de tweede vraag werd om een beschrijving van de, in de ogen van de invuller, leukste foto gevraagd en vraag 3 behelsde een beschrijving van het beeld dat door de foto's van de deelnemers uit Amsterdam was ontstaan. Onderstaande tabel laat zien welke antwoorden het vaakst werden gegeven door deze klas van 30 leerlingen als ze werd gevraagd te beschrijven wat ze de mooiste foto vonden.

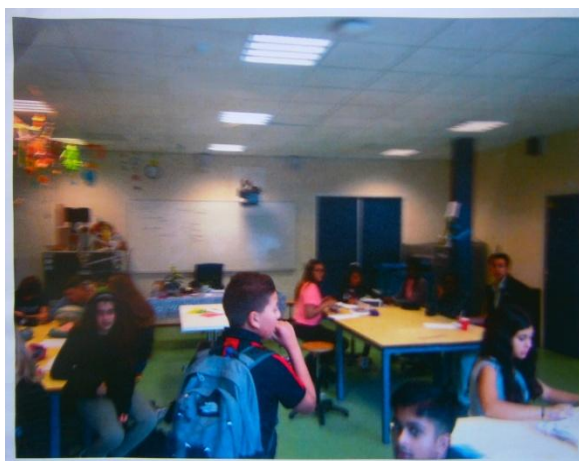
<i>onderwerp</i>	<i>aantal maal geantwoord</i>
Monument / kunstwerk / beeld	8
Planten / (paarse) bloemen	7
Zonnebloemen	4
Geen enkele foto	2
Alle andere foto's allemaal 1x genoemd	1



Uit deze antwoorden zou kunnen worden opgemaakt dat deze groep leerlingen vooral van gefotografeerde beeldhouwkunst houdt als het gaat om esthetiek. Als je de 2^e en 3^e categorie echter samenvoegt tot 'bloemen en planten', heeft dat onderwerp de grootste voorkeur. In elk geval is duidelijk dat het wat deze groep betreft niet zozeer gaat om de technische aspecten van een foto (althans niet bewust), maar dat het voor deze leerlingen, als het om 'mooi' of 'mooiste' gaat, belangrijk is *wat* er op een foto te zien valt. Wat verder opvalt is het antwoord van degene die principieel niets uit Amsterdam mooi vindt vanuit een (en hier kwam ik na enig doorvragen achter) anti-Ajax sentiment veroorzaakt door een fanatiek supporterschap van FC Groningen ('*ik vind geen enkele foto mooi omdat ze in 020 zijn gemaakt*'). Deze leerling weigert zelfs het woord 'Amsterdam' op te schrijven blijkt ook uit latere antwoorden. Voorlopig is niets te merken over een wijziging van dit standpunt, ik ben daarom zeer benieuwd naar de reactie van deze leerling op een bezoek aan het Over-Y College.

De tweede vraag, naar het beschrijven van de minst mooie foto, leverde de volgende resultaten op:

<i>onderwerp</i>	<i>aantal maal geantwoord</i>
Muur met afdakje	10
Geen enkele foto is lelijk / Alle foto's zijn mooi	4
Wazige / onscherpe foto van een klaslokaal	2
Alle andere foto's wederom allemaal 1x genoemd	1



De lelijkste plek die op een foto is te zien, is, volgens mijn leerlingen, met een ruime meerderheid van de antwoorden, de foto met een afdakje aan een stenen muur. Dit zou een (voormalige) rookplek kunnen zijn, maar dit is niet helemaal goed te zien op deze foto. Daarnaast zijn er dus een aantal leerlingen die eigenlijk alle foto's wel mooi vinden, en is een technisch aspect (scherpte van de foto) voor een tweetal leerlingen nu wel van belang voor hun oordeel. Ten slotte worden ook foto's die bij vraag 1 tot de mooiste werden gerekend allemaal wel een keer genoemd als minst mooie foto, en valt ook het antwoord van de voetbalsupporter weer op ('*allemaal lelijk omdat het in 020 is*').

Vraag drie vroeg naar een beschrijving van de indruk die mijn leerlingen door deze foto's hadden gekregen van het Over-Y College en haar leerlingen. Hieronder de resultaten:

<i>indruk</i>	<i>aantal maal geantwoord</i>
Mooie school / mooie omgeving	12
Grote school	3
Deze antwoorden werden allemaal 2 x gegeven: - leuk - rustige school - leuke kinderen - weet ik niet	2

over het algemeen kun je zeggen dat deze antwoorden grotendeels betrekking hebben op het schoolgebouw en haar omgeving, waarover mijn leerlingen met een ruime meerderheid overwegend positief zijn. Over de indruk van de leerlingen wordt veel minder gezegd. Opvallende antwoorden die slechts eenmaal voorkwamen waren:

- dat het een school is met veel rokers (*deze leerling vatte het afdakje blijkbaar ook op als een rookplek*)
- op zich wel leuk, jammer dat ze uit 020 komen
- niet mooier dan de woldborg
- het is in Amsterdam
- dat het een mooie stad is

En de klassieker: 'saai'.

Bij de beoordelingen van de foto's bleek uit de gegeven antwoorden dat er duidelijke meerderheden voor bepaalde foto's bestaan als het gaat over wat mooi is en wat niet. En dat als er gevraagd wordt naar de indruk van de andere school en de andere leerlingen, vooral antwoorden met betrekking tot het schoolgebouw en omgeving worden gegeven. Dit is overigens

logisch omdat er nauwelijks leerlingen op de foto's zijn te zien en uit de antwoorden op de eerste twee vragen al bleek dat mijn groep voor de analyse vooral kijkt naar wat er te zien valt. Een beeld van de anderen opmaken uit hoe dezen hebben gefotografeerd, of wat hun onderwerpkeuzes waren, is blijkbaar voor deze groep nog een brug te ver als daar niet expliciet genoeg naar gevraagd wordt. Deze constatering is voor mij van belang omdat ik juist hoopte dat beeldvorming over de ander door middel van beeld gemaakt door die ander, op gang zou kunnen worden gebracht of dat bestaande beeldvorming hierdoor zou kunnen worden aangepast. Al met al vond ik ook dat de leerlingen in hun beantwoording van dit eerste formulier doorgaans zeer kort van stof waren. Uit hun mondelinge reacties hierover maakte ik op dat ze in een tekenles vooral praktisch aan het werk willen en schriftelijke (beeld)reflectie vooral als sta-in-de-weg voor deze praktische activiteiten ervaren, als tijdverspilling. Dit begon al met leerlingenreacties bij het uitdelen van het vragenformulier; er werd door een aantal leerlingen gevraagd: "Moet dit?", of: "Kunnen we niet gewoon aan het werk?", iets wat bij de beeldende opdrachten nooit voorkomt. Ook maakte ik hun tegenzin op uit hun non-verbale reacties: Er werd door een aantal leerlingen flink gezucht, leerlingen stelden het invullen uit en gingen eerst tekenen, of moesten tijdens het invullen een aantal malen worden aangespoord om het af te maken. Om dit te ondervangen zocht ik naar een alternatieve manier van vraagstelling die ik vond in een artikel van Kroeze en Holtes (2017). Deze auteurs gaven de volgende aanwijzingen voor beeldreflectie die uitnodigt tot langer en beter kijken:

"Stel vragen die aansturen op een oordeel uit. De vraag 'Wat gebeurt er?' leidt tot verhalen, ideeën, interpretaties en fantasie, terwijl de vraag 'Wat zie je?' juist het analytisch vermogen meer aanspoort. Laat ze eerst zelf een (levens)vraag formuleren: Wat voor vraag zou je bij dit werk kunnen stellen? Dit leidt tot koppeling van de eigen ervaring aan observatie en biedt daardoor ruimte tot filosoferen. Denk na over het doel." (a. 6).

Deze suggesties heb ik bij het formuleren van mijn tweede beoordelingsformulier toegepast (zie voorbeeld p. 62). Om met de laatste aanwijzing te beginnen; mijn doel is om de ervaring van leerlingen ten aanzien van dit deel van het project duidelijk te krijgen, er moet dus naar ervaring(en) worden gevraagd. Daarom is zelf één of meerdere vragen laten formuleren mijns inziens een goed startpunt. Om daarnaast een beeld wat langer te laten bekijken vroeg ik als tweede om een verhaal te verzinnen bij één van de werkstukken die ik in de klas had opgehangen. Dit leidde er in elk geval toe dat een deel van de leerlingen veel meer de tijd nam om de vragen te beantwoorden. Ook ontving ik deze keer een aantal veel uitgebreidere antwoorden dan tijdens de eerste sessie.

Uiteindelijk formuleerde ik naar aanleiding van de ideeën van Kroeze en Holtes onderstaande vragen, die mijn leerlingen op 19 januari 2018 beantwoordden:

- 1 Je ziet hier verschillende beelden, sommige gemaakt door onze klas, sommige door de leerlingen uit Amsterdam. Bedenk één of meerdere **vragen** die je bij deze foto's of tekeningen zou kunnen stellen.
- 2 Kies een werkstuk en schrijf er een kort (fantasie) verhaal bij.

Deze keer mochten de vragen dus worden betrokken op hun eigen beeldende werk of op dat van hun Amsterdamse collega's. De antwoorden op vraag 1 laten zich samenvatten in onderstaande tabel:

<i>vraag</i>	<i>aantal maal gesteld</i>
Geef je mening over de foto's, welke vind je het mooist, welke het lelijkst?	6
Wat vind je van jullie school of klas?	4
Hoe hebben jullie je eigen foto's gemaakt	3
Deze vragen werden allemaal 2 x gesteld: - hoeveel lokalen heeft jullie school? - wat is je insta? - waarom dat afdakje?	2
14 vragen werden 1 keer gesteld.	1

Opvallende vragen die maar één keer geformuleerd werden zijn:

- wat is je favoriete plek van de foto
- Waarom die vieze schimmel foto's?
- wat voor dingen doen jullie op die plekken
- wat voor merk heb je?
- wat is de mooiste tekening?
- zijn er dan ook alleen maar donkere leraren?
- hoe kut is het om in 020 te wonen

Om met deze laatste vragen te beginnen; hiertussen staat de enige vraag (wat is de mooiste tekening?) die over eigen werk van Woldborg-leerlingen gaat. Alle andere vragen die mijn leerlingen formuleerden gaan over het werk van de andere groep, over de leerlingen van deze groep of over hun school. Hieruit maak ik op dat mijn leerlingen toch vooral vragen stelden die tegemoet kwamen aan hun (toegenomen) nieuwsgierigheid naar de andere leerlingen. Verder vond ik de laatste vraag heel mooi, omdat daaruit duidelijk blijkt dat deze leerling heeft nagedacht over wat dat eigenlijk is, een 'zwarte' school. En het is ook een belangrijke kwestie, omdat het niet alleen de vraag is of het wenselijk is dat er 'zwarte' en 'witte' scholen bestaan, of dit te voorkomen is en zo ja, hoe dan? Maar ook omdat in de beeldvorming, als het over 'zwarte' scholen gaat, meestal niet lijkt te worden verwezen naar de (etnische of religieuze) achtergrond van het onderwijzend personeel (die in mijn ogen veel meer divers zou kunnen zijn dan nu vaak het geval is), maar naar die van de leerling-populatie. Deze korte vraag kaart dus mijns inziens een belangrijk diversiteitstissue aan.

Van Noord tot Noord Beeldbeschouwing 2

- 1 Je ziet hier verschillende beelden, sommige gemaakt door onze klas, sommige door de leerlingen uit Amsterdam. Bedenk één of meerdere vragen die je bij deze foto's of tekeningen zou kunnen stellen.

hoeveel ~~klas~~ lokalen hebben jullie
- foto van de klas

- 2 Kies een werkstuk en schrijf er een kort (fantasie)verhaal bij.

Jakie is Boon

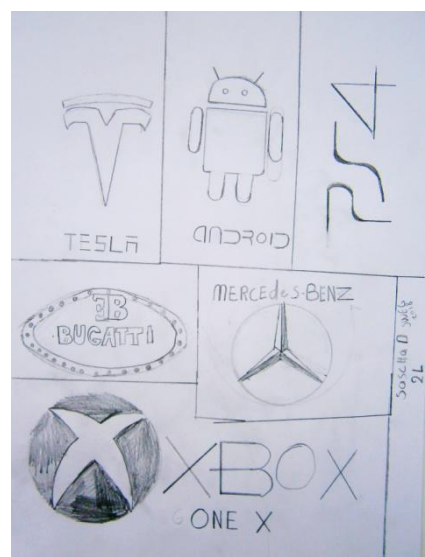
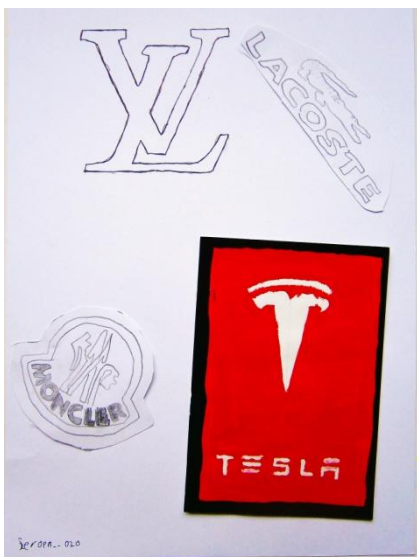
Jakie steekt Fietzen
in de Brand Jakie is Blij
Daarna zegt hij:

Fietzen
hol

Oelo Lee Flip/Fapy
lekkere stampot. maar het
~~was~~ was allemaal een droom
toen at hij stampot dat in zijn
navel zat Einde

Naar aanleiding van de tweede vraag hieronder de volgende tabel waarin wordt aangegeven hoe vaak een bepaald werk de aanleiding voor een verhaal vormde:

<i>aanleiding</i>	<i>aantal maal gebruikt</i>
Geen echt verhaal, drie daarvan een positief oordeel over een bepaalde foto van de Over-Y leerlingen	6
De volgende aanleidingen voor een verhaal kwamen 4 keer voor: - kunstwerkfoto - merkenopdracht - onduidelijk wat de aanleiding was, 2 daarvan hetzelfde verhaal	4
zonnebloemfoto	3
De volgende aanleidingen voor een verhaal kwamen 1 keer voor: - sportveldfoto - schimmelfoto's - afdakfoto - huisfoto - bloemenweide foto	1



Wat allereerst opvalt is dat van de drie mogelijke opdrachtresultaten de opdracht waarbij Over-Y leerlingen de mooiste plekken in en rond hun school fotografeerden veruit het vaakst de aanleiding vormden voor een verhaal, namelijk 11 maal. Verder was de vraagstelling voor een zestal leerlingen toch niet duidelijk genoeg, aangezien zij geen verhaal schreven, maar gewoon een (overwegend positief) oordeel gaven over een bepaald werk. De opdracht aan mijn leerlingen om hun favoriete merken te tekenen was vier maal aanleiding voor een verhaal, de opdracht om de leukste plek van het Over-Y College te fotograferen leverde één verhaal op waarbij moet worden opgemerkt dat dit verhaal veruit het langst en fantasierijkst was. Geen van de verhalen ging echt in op een al dan niet realistisch beeld van de ander, hoewel, zoals gezegd

het werk van de anderen wel het vaakst aanleiding vormde. Omdat het moeilijk is om op deze manier duidelijk te krijgen wat voor beeld er van de andere leerlingen is ontstaan, zal deze vraag nu als tekenopdracht aan één van beide groepen worden gesteld, dus nog explicieter. Dit expliciete is volgens mij noodzakelijk omdat, zoals eerder geconstateerd, de gemaakte beelden niet automatisch een beeld van de ander oproepen, althans niet op zodanige wijze dat de deelnemers dit beeld duidelijk voor ogen hebben en / of kunnen weergeven.

Over het algemeen leverde deze opdracht zoals gezegd veel uitgebreidere antwoorden op dan de eerste ronde, wat mij doet concluderen dat er daardoor ook wat langer naar een aantal werken is gekeken. Het werk van 'de anderen' was het vaakst onderwerp van, of aanleiding voor, de antwoorden waarbij volgens mij dus wederom de conclusie gerechtvaardigd lijkt dat de leerlingen nieuwsgierig naar elkaar zijn (geworden). Bij vraag 1 werd overigens opvallend vaak het type vraag gesteld dat ikzelf juist in dit tweede beeldbeschouwingsformulier wilde vermijden (de vraag naar een oordeel), wat duidelijk maakt dat deze vraag in combinatie met beeld erg voor de hand ligt. Het zou ook kunnen dat het voorbeeld dat ik met het eerste vragenformulier gaf gewoon is nagevolgd wat tevens de oorzaak zou kunnen zijn van het feit dat een aantal leerlingen geen verhaal schreef, maar wederom (uit gewoonte) een oordeel over de foto's formuleerde.

3.2.3 Geluidsopnames van het proces van opdracht formuleren

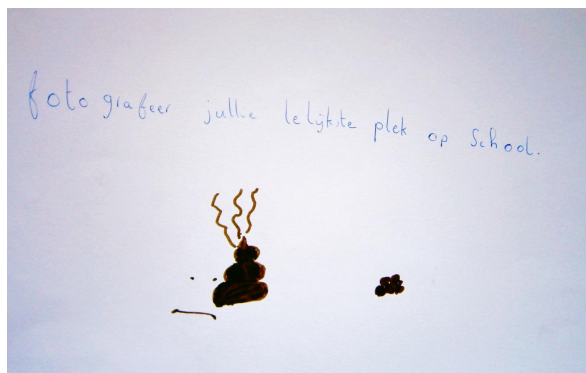
Tweemaal heb ik, met toestemming van de betreffende deelnemers, geluidsopnames gemaakt van het proces van opdracht formuleren. Deze opnames schreef ik in hun geheel, verbatim, uit. Hieronder volgt een verkorte weergave van beide formuleringsprocessen, gemaakt naar aanleiding van de uitgeschreven geluidsopnames, gevolgd door een analyse waarin is getracht conclusies over de ervaring en eventuele (voor-) oordelen van de deelnemers te formuleren.

Opname 1

De eerste opnames, gemaakt op vrijdag 3 november 2017, betrof twee opeenvolgende gesprekken tussen de leden van het groepje van vier vrijwilligers (allemaal jongens) dat de vierde opdracht (de tweede opdracht aan de leerlingen van het Over-Y College) ging bedenken. De opnameduur bedroeg opgeteld in totaal 3 minuten en 24 seconden.

Uit de veelal kritische reacties op onderling geuite eerste (aanzetten tot) ideeën maakte ik op dat deze deelnemers niet zomaar met het eerste het beste idee tevreden waren, maar dat ze echt met iets wilden komen dat de moeite waard was. Dit proces verliep tamelijk moeizaam omdat in het begin van het gesprek elke nieuwe aanzet van een deelnemer meteen door een andere deelnemer (krachtig) werd verworpen. Deze deelnemers probeerden ook gebruik te maken van internet, maar hadden uit zichzelf zo te horen niet het vermogen om daarbij handige zoektermen te formuleren, zodat hun voorstellen uiteindelijk allemaal in gesprek met elkaar ontstonden. Het eerste serieuze opdrachtvoorstel luidde: *'teken jullie school na of zo.'* Nadat dit voorstel was verworpen ontstond als tweede idee: *'teken jullie klas, tekenlokaal na of zo.'* Ook deze opdracht haalde het uiteindelijk niet. Het volgend probeersel was: *'Zoek een koe in de buurt van Amsterdam.'* Dit bleek evenmin hun definitieve opdracht. Uiteindelijk werd door het groepje (pas na het beëindigen van de opnames, waarvan ik de inschatting maakte dat ze toch ook een wat verlamme uitwerking hadden op het groepsproces; deelnemers bleven zich in mijn ogen voortdurend zeer bewust van het feit dat ze werden opgenomen, dit ondanks het feit dat ik zelf niet bij de gesprekken aanwezig was) de volgende opdracht geformuleerd: *'Fotografeer de lelijkste plek in of bij jullie school'*. Het vierde idee werd dus de definitieve opdracht.

Deze opdracht werd, met tekeningen van dieren zoals die zijn te vinden in de buurt van de Woldborg (de opdracht van de Over-Y leerlingen aan mijn klas), op de post gedaan.



Opname 2

De tweede opnames maakte ik op vrijdag 12 januari 2018 van twee opeenvolgende gesprekken tussen de leden van het groepje vrijwilligers (3 meisjes) dat de zesde opdracht (de derde voor de leerlingen van het Over-Y College) ging bedenken. Deze opnames duurden in totaal 12 minuten en 34 seconden. Deze opnames duurden dus veel langer dan de eerste, maar dit was vooral te wijten aan het feit dat deze groep na het formuleren van een opdracht ook is opgenomen terwijl ze al aan de vormgeving werkten.

Deze deelnemers reageerden minder negatief op elkaars ideeën, maar gingen eveneens niet zomaar akkoord. Door de (ten opzichte van de vorige groep) wat meer positieve reacties op elkaar kwamen er wel sneller meerdere voorstellen op tafel. Het eerste idee was: *'maak een tekening van je favoriete social media.'* Dit voorstel leek al vrij veel op de uiteindelijke opdracht. De deelnemers waren meteen zo enthousiast over het onderwerp social media, dat ze allerlei vragen met betrekking tot het gebruik ervan gingen formuleren, totdat ze zich (opnieuw) realiseerden dat de opdracht niet alleen uit vragen kon bestaan, maar ook beeldend moest kunnen worden vormgegeven. Hiertoe werd bedacht dat de antwoorden op de verschillende vragen in een poster moest worden verwerkt met daarbij als aanwijzing: *'Maak het gezellig!!'* Daarna volgde langdurig overleg over de taakverdeling met betrekking tot de vormgeving van de opdracht, veel meer dan bij de als eerste opgenomen groep, waarna ze aan de slag gingen en ook deze opdracht op de post kon worden gedaan.



conclusies

Uit beide opnames maak ik op dat deelnemers serieus met de opdracht bezig wilden zijn en niet zomaar tevreden waren met hun eerste idee. Met name aan de gesprekken van de eerste groep, die langdurig overlegden alvorens een definitieve opdrachtformulering te maken, was dit wat mij betreft duidelijk te merken. De tweede groep had weliswaar eerder een onderwerp te pakken, maar ook zij bleven schaven aan hun ideeën totdat ze de juiste formulering hadden gevonden. Wat daarnaast opviel was het verschil in type opdracht dat merkbaar was. De eerste groep bedacht hun vraag aan het begin van het project en borduurde qua idee voort op de drie eerdere opdrachten waarin deelnemers werd gevraagd iets van hun omgeving in beeld te brengen. Er werd dan wel voor het eerst gevraagd iets 'negatiefs' af te beelden (en in die zin dus een nieuw element aan dit type opdrachten toegevoegd), maar toch sloot ook dit idee qua onderwerpkeuze naadloos aan bij de eerdere opdrachten. Al eerder merkte ik op dat deze specifieke vraag op een vooroordeel zou kunnen berusten, namelijk dat een 'zwarte' school er wel niet zo mooi uit zal zien, maar dit heb ik niet bij deze leerlingen geverifieerd. Ik ben daarom wel benieuwd naar hun reactie op het gebouw en de omgeving van het Over-Y College als we daar op bezoek zijn. De tweede opname is van recenter datum en de door dit groepje ontwikkelde opdracht is van persoonlijker aard. Voor het eerst is er geen vraag naar de verbeelding van iets uit de omgeving van de leerlingen of van de school, maar wordt er gevraagd naar gedrag met betrekking tot social media. Bovendien grepen deze opstellers de opdracht aan om de vraag te

stellen social media gegevens uit te wisselen met de mededeelnemers uit Amsterdam (wat ze hoorbaar zowel spannend als aantrekkelijk vonden), wat er volgens mij op wijst dat er sprake was van een (in elk geval bij deze deelnemers) toegenomen persoonlijke interesse in de andere leerlingengroep. Als dit klopt illustreren beide opnames een verschuiving in nieuwsgierigheid naar elkaar, die dan ogenschijnlijk groter wordt.

3.2.4 Gesprekken met leerlingen / mailwisseling en gesprekken met Maarten Koole

Vanaf de start van het project onderhield ik regelmatig mailcontact met medebegeleider Maarten Koole. Daarnaast kreeg ik mondeling reacties op het project in de lessen, waarvan ik aantekeningen heb bijgehouden. Ook vroeg ik soms zelf naar een mondelinge reactie op bepaalde opdrachten en ben ik tijdens mijn bezoek aan het Over-Y College wat uitgebreider in gesprek geweest met Koole en een aantal van zijn leerlingen. Deze paragraaf bevat een aantal van de belangrijkste mededelingen die mij mondeling werden overgebracht ten aanzien van 'Van Noord tot Noord'. Hieruit heb ik datgene geprobeerd te filteren dat iets over ervaringen van de deelnemers zou kunnen zeggen.

mailcontact

In de eerste periode, vanaf de start van het project, ging alle overleg over de voortgang via mailverkeer tussen Koole en mijzelf. Van Maarten kreeg ik terug dat zijn leerlingen blij waren met het door mijn klas gemaakte werk, en dat ze ook zelf enthousiast opdrachten bedachten en uitvoerden. Dit werd bevestigd door de grote hoeveelheid werk die steeds heen en weer gestuurd werd, en uit de zichtbare aandacht waarmee de meeste opdrachten vanuit Amsterdam waren uitgevoerd.

mondelinge reacties op de Woldborg



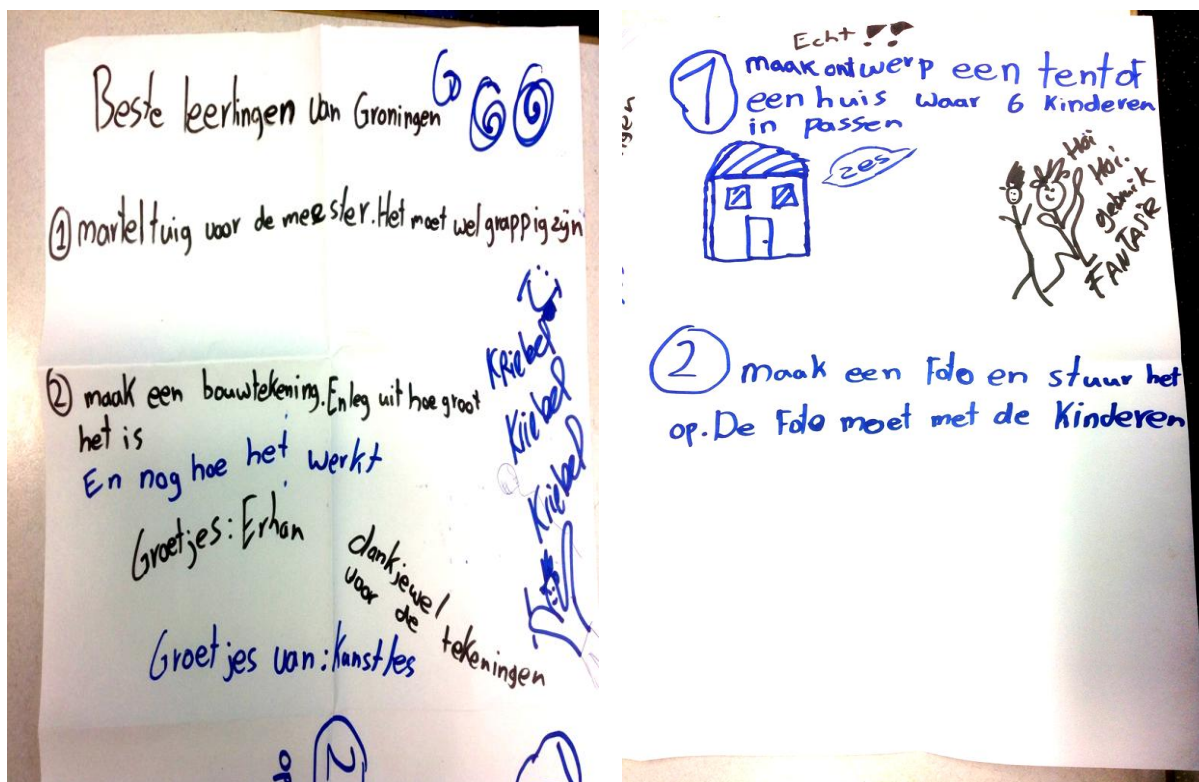
IK LEES DE 2^e OPDRACHT UIT A'DAM VOOR, TOT HILARITEIT VAN EEN AANTAL VAN MIJN LEERLINGEN. BLIJKBAAAR WAS HE SOMMIGEN TOCH NIET DUIDELIJK DAT ZE MET EEN 'ZWARTE' SCHOOL CORRESPONDEERDEN. (EN BLIJKBAAAR ZIJN ARABISCH KLINKENDE NAMEN HEEL GRAPPIG) ZO ZIE JE MAAR WEER...

Vanaf de start van de opdracht werd er door mijn leerlingen mondeling positief gereageerd op de uitwisseling. Ook werd er vaak gevraagd of de nieuwe opdracht al binnen was, wat ik ook als geestdrift voor ons project zie. Al meteen in het begin maakten leerlingen kenbaar graag in het echt een bezoek te willen brengen aan het Over-Y College, om kennis te kunnen maken met de andere deelnemers. Sommige leerlingen kregen, zoals eerder aangehaald, pas in een later stadium door dat er contact was gelegd met een 'zwarte' school, maar dit leidde niet tot een verminderd enthousiasme voor de uitvoering of het opstellen van de opdrachten. Ook van de ouders kreeg ik na een korte toelichting op het project tijdens een ouderavond alleen maar positieve reacties. Een deel van hen had al enthousiaste verhalen van hun kinderen gehoord. De verschuiving in opdrachttype van opdrachten gericht op het weergeven van (onderdelen van) de omgeving, naar opdrachten die meer over de interesses en voorkeuren van leerlingen gaan (zowel de merkenopdracht, als, in meerdere mate, de social media opdracht reken ik hiertoe) was ook merkbaar in de opmerkingen van mijn leerlingen. Nadat ze instagram gegevens hadden uitgewisseld, lieten sommige van de Woldborg-deelnemers wel eens namen vallen van deelnemers uit Amsterdam, waar blijkbaar contact mee wordt onderhouden. En de vraag naar zowel nieuwe opdrachten, als naar wanneer er nou een bezoek aan Amsterdam gaat worden gebracht, blijft onverminderd groot.

mondelinge reacties op het Over-Y College

Zowel met een aantal bij het project betrokken leerlingen van het Over-Y College als met Maarten Koole heb ik uiteindelijk gesprekken gevoerd tijdens een bezoek dat ik op woensdag 31 januari aan Amsterdam bracht. Wat mij opviel was dat ook hier in de les meteen veel vrijwilligers met de opdracht van de Woldborg-leerlingen aan de slag wilden gaan, zodat er een keuze moest worden gemaakt. Toen ik deze leerlingen hierbij even een tijdje volgde (ze mochten buiten het lokaal materiaal verzamelen voor de poster) bleek dat ook zij inmiddels wel eens een kijkje wilden nemen in Grootegast. Verder werd er zeer harmonieus overlegd en werkte deze groep vrijwillig na de les nog wel een uur aan de opdracht door, waarbij ze mij vertelden dat ze het leuk vonden om de vragen van de Woldborgers te beantwoorden, en dat ook zij enthousiast waren over het uitwisselen van instagram gegevens. Omdat ik als gast aanwezig was kan het zijn dat ze zich wat extra sociaal wenselijk opstelden, maar ik kreeg toch de indruk dat ze oprecht enthousiast aan het werk waren en hun echte mening gaven hieromtrent. Gedeeltelijk was ik ook tijdens de reguliere les aanwezig waar ik regelmatig door leerlingen werd aangesproken. Niet alleen gaven hier ook een aantal leerlingen aan dat ze graag eens een bezoek aan Grootegast / Groningen wilden brengen, ook hielden sommige leerlingen me door middel van korte terzijdes op de hoogte van de sociale situatie in de klas, waar best het een en ander aan druk gedrag te zien was. Het grappigste commentaar daarbij was de jongen die (duidelijk om even te peilen wat voor vlees ie in de kuip had) zei: "Altijd weer die buitenlanders hè meneer?".

Koole en ik hielden na de les een brainstorm over de voortgang van het project, waarbij we, zoals al eerder vermeld, de keuze maakten toch in te grijpen in het opdrachtproces om, door middel van het geven van een aantal suggesties, de opdrachten wat uitdagender te maken. Dit ook met het oog op een eventuele gezamenlijke expositie van de gemaakte opdrachten aan het eind van dit schooljaar. Inmiddels hebben wij de eerste twee van dit type opdracht binnen (zie foto's), maar moeten mijn deelnemers nog beginnen met de uitvoering ervan en hebben zij deze opdrachten nog niet onder ogen gekregen zodat ik nog niet weet wat hun reacties hier op zijn.



conclusies verbale reacties

Zowel van de leerlingen van het Over-Y College als van die van de Woldborg krijg ik over het algemeen mondeling enthousiaste reacties op het project. Dat kan betekenen dat deze leerlingen ook daadwerkelijk enthousiast zijn, het kan ook betekenen dat de leerlingen die het eventueel niet leuk vinden dit in elk geval niet verbaal aan mij kenbaar maken. Als er al klachten zijn te horen hebben die te maken met een te lage opdrachtfrequentie of met het feit dat er pas in Juni echt bezoeken aan elkaar zullen worden gebracht. Ik kan mij dus niet aan de indruk onttrekken dat het project als zodanig als positief wordt ervaren, en er (een groeiende) nieuwsgierigheid naar de mededeelnemers bestaat. Reacties die zinspelen op vooroordelen waren bijvoorbeeld die van de Woldborg-leerlingen die het grappig vonden om de voor hen vreemd

klinkende namen met een zogenaamd buitenlands accent te herhalen of de hierboven aangehaalde opmerking van de Over-Y leerling over buitenlanders. Deze laatste is interessant omdat daaruit blijkt deze leerling zich bewust is van eventuele negatieve beeldvorming ten aanzien van zijn eigen groep en daar met humor op reageert door alvast een voorschot te nemen op wat in zijn ogen mijn (innerlijke) reactie (ofwel 'de witte' reactie) zou kunnen zijn.



3.3 Conclusie en Resultaten

Wat zeggen de deelanalyses en conclusies nu over wat de vier datatypen tonen over de ervaringen en vooroordelen van de deelnemers. Om met de ervaring te beginnen; ik krijg hieruit het idee dat de meeste leerlingen enthousiast zijn over het project en dit ervaren als een welkome aanvulling op het reguliere onderwijsprogramma. Ook lijkt het er op dat we in onze opzet geslaagd zijn om eigenaarschap te stimuleren omdat er, zowel in Grootegast als in Amsterdam steeds veel leerlingen aan de opdracht willen werken, waardoor er een hoge beeldproductie ontstaat.

Eigenaarschap blijkt wat mij betreft ook uit het feit dat leerlingen zorgvuldig afwegingen maken bij het formuleren van de opdrachten en hier veel aandacht aan besteden. Ten slotte blijkt enthousiasme over de uitwisseling mijns inziens uit het ongeduld waarmee op nieuwe opdrachten wordt gewacht (in elk geval bij de leerlingen die dit ongeduld kenbaar maken). Deelnemers ervaren daarnaast volgens mij een groeiende nieuwsgierigheid naar elkaar wat zichtbaar is aan een verschuiving van opdrachten over de uiterlijke omgeving van de school naar meer persoonlijke vragen en opdrachten. Hoewel uit de door leerlingen ingevulde beeldanalyses van de eerste paar opdrachten zou kunnen worden opgemaakt dat deelnemers door de bespreking niet automatisch een beeld van elkaar krijgen (wat wel één van de doelstellingen van het project was), bleek dus later dat deze nieuwsgierigheid naar een meer persoonlijker indruk van elkaar wel aan het ontstaan is. Leerlingen moeten hiervoor echter blijkaar de tijd krijgen.

Als het gaat over vooroordelen die eventueel zouden blijken uit de geanalyseerde data vielen mij een aantal dingen op. Ten eerste de reactie een aantal Woldborgleerlingen op het horen van voor hen vreemd klinkende namen. Dit lijkt een tamelijk

onschuldige reactie, en deze zal ook als zodanig bedoeld en ervaren zijn, maar laat in elk geval zien dat er weinig contact bestaat tussen deze leerlingen en leerlingen met een andere achtergrond. Als je deze reactie wat negatiever benadert zou je kunnen zeggen dat deze leerlingen de deelnemers met een van hen verschillende culturele of etnische achtergrond belachelijk maken, en daarmee dat ze afwijzend tegenover deze groep staan. Aangezien dit de enige keer was dat deze deelnemers zich op deze manier uitten, zal het met die afwijzing wel meevallen en toch vooral uitgelegd worden als grap, maar het was wel opvallend. Ten tweede de vraag van een van mijn leerlingen over de gekleurdheid van de docenten van de partnerschool. Zoals eerder opgemerkt, raakt deze niet zozeer alleen aan een vooroordeel, maar meer nog aan een interessant diversiteitsvraagstuk, namelijk hebben leerlingen van een 'zwarte' school genoeg 'zwarte' rolmodellen als docent? En heet een 'zwarte' school zo vanwege de leerling-populatie of vanwege de achtergrond van de docenten? Vanuit het Over-Y College kwam daarnaast de vraag over het afbeelden van dieren, wat, zoals eerder opgemerkt, zou kunnen duiden op een vooroordeel over (de omgeving van) plattelandsscholen. Wellicht dat een bezoek van de Amsterdamse deelnemers aan Grootegast hierin iets kan veranderen. De vraag naar fotografisch weergeven van de lelijkste plekken van het Over-Y College, zou een vooroordeel kunnen blootleggen over het uiterlijk van 'zwarte' scholen. Terwijl de grap over 'buitenlanders' van een Over-Y leerling tenslotte, vooral iets lijkt te tonen over door deze deelnemer eerder ervaren vooroordelen.

HOOFDSTUK 4: Conclusies en aanbevelingen

Omdat dit onderzoek slechts tijdens een deel van de beoogde tijdsduur voor het project plaatsvond, is 'Van Noord tot Noord' op dit moment nog niet afgelopen. Daarom heb ik slechts enkele *voorlopige* conclusies geformuleerd.

ervaringen en (voor-) oordelen

Om te beginnen met het parafraseren van mijn eigen onderzoeksvraag; welke ervaringen en welke (voor-) oordelen ten aanzien van anderen hebben de deelnemers (zowel in beeld als door taal) aan het uitwisselingsproject nu laten zien, en hoe interpreteer ik dit alles? Als het gaat om de ervaring van deelnemers, zoals ik deze in de vorige hoofdstukken uitgebreid aan de orde liet, kan ik concluderen dat (een groot deel) van de leerlingen 'Van Noord tot Noord' als positief (hebben) ervaren. Dit blijkt zowel uit mondelinge reacties, uit het ongeduld ten aanzien van nieuwe opdrachten als uit de aandacht die deelnemers aan het opstellen en uitvoeren van de verschillende opdrachten schonken. Het kan zijn dat een deel van de leerlingen de hele beelduitwisseling als vervelend of negatief ervaren maar dit blijkt mijns inziens, op één uitzondering na, niet uit de door mij verzamelde en geanalyseerde data. Daarnaast lijkt het er op dat het wat langduriger karakter van het project er toe bijdroeg dat deelnemers een groeiende nieuwsgierigheid naar elkaar hebben ervaren, wat ik opmaak uit de eerder beschreven verschuiving in het type opdrachten. Deze opdrachten laten voorlopig, zoals al eerder opgemerkt, een oplopende graad van vragen naar persoonlijke eigenschappen van 'de ander' zien, zodat de conclusie gerechtvaardigd lijkt dat deze beeldende manier van uitwisselen een goede methode kan zijn om op een positieve manier geleidelijk nieuwsgierigheid naar elkaar op te wekken. In elk geval lijkt in het onderzochte project uit de ervaring van deelnemers op te maken dat dit bij 'Van Noord tot Noord' het geval is geweest. Als het gaat over oordelen en vooroordelen blijkt dat enkele hiervan zowel uit opdrachtformuleringen, als uit mondelinge reacties op te maken zijn, maar dat het daarbij altijd gaat over mijn interpretaties. Het vervolg van het project, en dan met name de waar te nemen reacties van deelnemers op bezoeken aan elkaar en elkaars scholen, zal wellicht duidelijker kunnen maken of deze interpretaties juist zijn geweest. Dit betekent ook dat ik het belangrijk vind om voor een project als 'Van Noord tot Noord' uitgebreid de tijd te nemen. Ondanks dat het project dus nog niet is afgerond zijn er wat mij betreft wel degelijk een aantal interessante kwesties ten aanzien van diversiteit op te merken. Overigens is mij niet gebleken dat eventuele vooroordelen uit de beeldende uitvoering van opdrachten zichtbaar werden, ik heb deze in elk geval (nog) niet als zodanig opgemerkt of geïnterpreteerd.

dialog

Ik ben me er terdege van bewust dat het volledig wegnemen van alle bij iedereen levende vooroordelen, of het ontstaan van compleet onderling begrip niet door één Beeldende Vormingsproject tot stand kan worden gebracht. Ik had wel de hoop dat zo'n project een bijdrage zou kunnen leveren aan een bewustwordingsproces, waarbij het voor een aantal leerlingen duidelijk zou kunnen worden dat sommige van hun oordelen vooroordelen zijn. Met andere woorden; dat genoemd project een eerste aanzet zou kunnen zijn tot een proces van interculturele dialoog. Alhoewel het ten aanzien van een begin van zo'n dialoog voor wat betreft 'Van Noord tot Noord' inderdaad het geval lijkt te zijn, zal het vervolg moeten uitmaken of er ook daadwerkelijk een bewustwording van die (eventueel wederzijdse) vooroordelen tot stand is gebracht. Het verdient wat mij betreft dan ook aanbeveling om bij een project als dit 'commitment' te tonen; en, zoals hiervoor al is opgemerkt, de tijd te nemen.

re-intergratie

Als het gaat om de toepassing van bracketing is nu fase 3 (die van de re-integratie) aan de orde waarin de door mij geanalyseerde onderzoeksgegevens gekoppeld worden aan de theorieën over ABER en die over de fenomenologische onderzoekstraditie zoals deze ten aanzien van het analyseren van 'ervaringsdata' in het conceptueel kader en in de methodologische toelichting zijn belicht. (Mortelmans, 2009, p. 116 – 117). Hiervoor constateer ik dat de ervaringen van de deelnemers vanuit de data als positief zijn te kenschetsen, terwijl ik daarnaast uit diezelfde data enige vooroordelen meen te hebben kunnen waarnemen. Dan lijkt het er allereerst op dat één van de kenmerken van ABER, namelijk dat de inzet van artistieke middelen die op het eerste gezicht weinig te maken hebben met een probleem de oplossing van dit probleem dichterbij kan brengen, in 'Van Noord tot Noord' zichtbaar is geweest. (McNiff, 2007, p.33). Voor het probleem dat de aanleiding tot ons project vormde (namelijk het weinige contact tussen leerlingengroepen met uiteenlopende achtergronden), is door de deelname aan de beeldende uitwisseling mijns inziens het begin van een oplossing aan het ontstaan. Namelijk in die zin dat de deelnemers deze uitwisseling onder andere lijken te ervaren als een 'nieuwsgierigheid-naar-de-ander-opwekkende' bezigheid. Daarom denk ik wel te kunnen concluderen dat zo'n beeldende uitwisseling een goede manier is om geleidelijk aan op een positieve manier nieuwsgierig naar elkaar te worden, wat kan leiden tot een ontmoeting waarin uiteindelijk daadwerkelijk van (een begin van) interculturele dialoog sprake zou kunnen zijn. Het bewustwordingsproces dat eveneens door ABER zou kunnen worden veroorzaakt lijkt daarentegen voor wat betreft door mij opgemerkte vooroordelen, nog niet echt op gang te zijn gekomen, wat niet betekent dat dit uiteindelijk niet zal gaan gebeuren. (McNiff, 2007, p. 37). Mijn hoop is, zoals eerder gezegd, daarvoor gevestigd op de wederzijdse bezoeken die de deelnemende groepen aan elkaar zullen gaan afleggen.

ABER is eveneens gekenschetst als een onderzoeksmethode die het aantal perspectieven op een bepaalde situatie kan vergroten. (Barone & Eisner, 1997, p. 96). In het geval van dit onderzoek werkten vooral een aantal door mij waargenomen mogelijke vooroordelen op deze manier. Nieuw inzicht gaven bijvoorbeeld de (mogelijke) visie van de Amsterdamse deelnemers op een plattelandsschool als omgeven door dieren, en het al vooruitlopen van een Over-Y leerling op een mogelijk vooroordeel van mijn kant. Deze laatste opmerking kan wijzen op de frequentie waarin een (of althans deze) leerling van een 'zwarte' school te maken heeft met bepaalde vooroordelen.

De fenomenologische blik van waaruit getracht is de onderzoeksvraag te beantwoorden blijkt ten slotte wat mij betreft vooral uit mijn interpretatie van de beeldende producten. Steeds heb ik geprobeerd deze onbevooroordeeld te analyseren en pas daarna mijn visie te geven wat dit eventueel zegt over ervaringen of vooroordelen. Ook blijkt uit de manier van omgang met de opdrachten, dat deelnemers hun eigen werkelijkheid ('de wereld') construeren, door bijvoorbeeld (mijns inziens vanuit een ervaring van gedeeld eigenaarschap) zelf de manier van intensivering van het onderlinge contact vorm te gaan geven door middel van het gebruik van social media.



Samengevat kan het volgende over 'Van Noord tot Noord' worden gezegd:

- Het uitwisselen van beeld is een goede manier om leerlingen met verschillende achtergronden geleidelijk nieuwsgierig naar elkaar te maken.
- Het trage karakter van opdrachtnuittwisseling per post bleek in het onderzochte project bevorderlijk voor het opwekken van nieuwsgierigheid.
- Toenemende wederzijdse nieuwsgierigheid kan een begin zijn van interculturele ontmoeting, een voorwaarde voor het in een later stadium op gang komen van een interculturele dialoog.
- De deelnemers aan de onderzochte beeldende uitwisseling ervoeren eigenaarschap, wat bevorderlijk was voor de voortgang van het proces.
- Data maakten enkele wederzijdse vooroordelen zichtbaar; het zal vervolgonderzoek vergen om uit te vinden of deelnemers dit zelf ook zo hebben ervaren.
- Data maakten, zoals verwacht, daarnaast duidelijke overeenkomsten tussen de twee groepen deelnemers zichtbaar.
- Een uitwisselingsproject als 'Van Noord tot Noord' vergt tijd en commitment; wil het resultaat opleveren.

HOOFDSTUK 5: Discussie

Een aantal zaken zullen in het vervolgtraject van 'Van Noord tot Noord' mijns inziens nog aan de orde moeten komen.

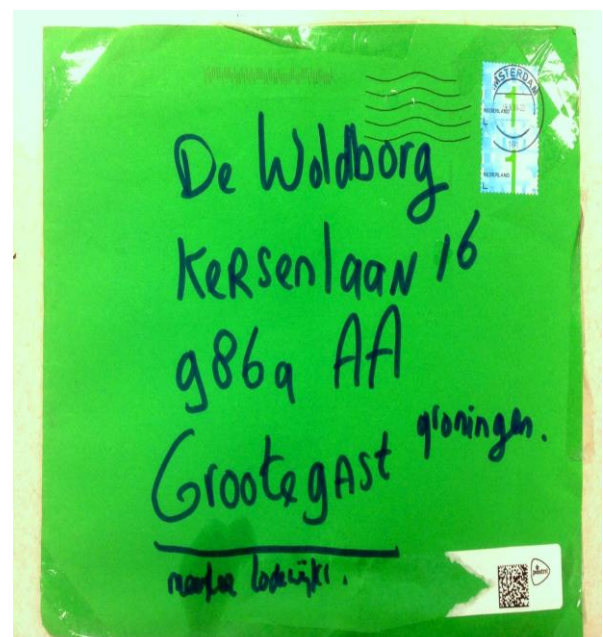
Allereerst lijken de opdrachten voor wat betreft de deelnemers op beeldend gebied genoeg uitdagingen te bevatten, beide begeleiders vinden dat het op dit vlak nog wel intensiever kan. Uit het vervolg van het onderzoeksproces zal blijken of de voorgenomen beeldende suggesties voor komende opdrachten van invloed zullen zijn op het door deelnemers ervaren eigenaarschap van het proces.

Verder zal moeten blijken of het project na de voorgenomen culturele *ontmoeting*, waartoe wat mij betreft inmiddels een eerste aanzet is gegeven, ook daadwerkelijk de gehoopte culturele *dialoog* tot stand weet te brengen. Vooralsnog is dit wat mij betreft nog slechts in een beginnend stadium aan de hand.

Ook is het de vraag of tijdens de voorgenomen voortgang van 'Van Noord tot Noord' vooroordelen voor deelnemers zichtbaar zullen blijken en of dat deze weggenomen of aangepast zullen worden door dit project.

Daarnaast ben ik van mening dat mijn eigen beeldreflecties weliswaar een bijdrage leveren aan de verlevendiging en verduidelijking van de tekst, maar dat ze op een andere punt nog tekort schieten. Ze leiden namelijk bij mij vooralsnog niet automatisch tot andere inzichten dan die door het schrijven van dit stuk zijn ontstaan, iets waar ik wel op had gehoopt. Wellicht dat door grondige beschouwing wel nieuwe dingen aan de orde zouden kunnen komen, maar dat valt wat mij betreft buiten het spectrum van dit verslag. Het door mij vervaardigde beeldmateriaal denk ik wel goed te kunnen toepassen tijdens de presentatie van dit onderzoek.

Ten slotte kan het zijn dat er een discrepantie bestaat tussen de hoeveelheid vooroordelen die de verschillende deelnemersgroepen dagelijks ervaren. Het zou mij namelijk niet verbazen als de 'zwarte' groep hier meer mee te maken heeft dan de 'witte'. Ook dit verdient wat mij betreft vervolgonderzoek.



Referentielijst

- Barone, T. & Eisner, E. (1997). *Arts-Based Educational Research*. In: Jaeger, R. M. (Ed.) (1997), *Complementary Methods for Research in Education*. pp. 73-116. Washington: American Educational Research Association Press.
- Bisschop Boele, E. (2017). *Het narratieve interview*. (Powerpoint). (Website). Geraadpleegd op 15-03-2018: https://blackboard.hanze.nl/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=4115838_1&course_id=337755_1&framesetWrapped=true
- Boog, B. (2016). *Exemplarisch handelingsonderzoek; methodologisch durven denken?* In: *Lifelong Learning in Music in Groningen: A Liber Amicorum for Peter Mak*. pp. 44-60. Groningen: Hanze Research Art & Society.
- Cliché, D., & Wiesand, A. (2009). *Achieving intercultural dialogue through the arts and culture? Concepts, policies, programmew, practices*. (D'Art Topics in Arts Policy, No.39). International Federation of arts Councils and Culture agencies, Sydney. (Website). Geraadpleegd op 22-11-2017: <http://media.ifacca.org/files/D'Art39Final.pdf>
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity*. (Website). Geraadpleegd op 22-11-2017: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Gonçalves, S. M. (Ed.). (2016). *Art and intercultural dialogue*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Greenwood, J. (2012). *Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning*. In: *International Journal of Education & the Arts*, Vol. 13. pp. 1-20. (Website). Geraadpleegd op 26-10-2017: <http://www.ijea.org/v13i1/>
- Groenendijk, T. & Hoekstra, M. & Klatser, R. (2012). *Altermoderne Kunsteducatie: theorie en praktijk*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst en Cultuureducatie. (Website). Geraadpleegd op: 14-03-2018: <https://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/artikelen-en-verslagen/>
- Holtes, J. & Kroeze, Y. (2017). *Leer leerlingen goed naar kunst te kijken. Dat levert zoveel op*. in: *Cultureel Kapitaal, debat over cultuureducatie en cultuurparticipatie*. (Website). Geraadpleegd op 14-03-2018: <http://www.lkca.nl/cultureel%20kapitaal/yotka-kroeze-en-jobbe-holtes>
- Korte, A. (2017). in: *12 masteronderzoeken /programma en samenvattingen 18 september 2017*. (Website). Geraadpleegd op 14-03-2018: <https://www.hanze.nl/assets/academieminerva/masterkunsteducatie/Documents/Public/Samenvattingen%20Overzicht%20masterpresentaties%2018%20september%202017.pdf>
- Kortland, H. & Maarleveld, O. (2013). *Beeldend reflecteren*. in: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunsteducatie, Conferenties en projecten. (Website). Geraadpleegd op 14-03-2018: <https://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/conferenties-en-projecten/beoordelen-in-kunsteducatie/beeldend-reflecteren/>
- McNiff, S. (2007). *Art-Based Research*. In: Cole, A. L., Knowles, J. G. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. pp. 29-40. Los Angeles: Sage Publishing.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethode*. Leuven, den Haag: Acco.
- Stenou, K., UNESCO. (2011). *A new cultural policy agenda for development and mutual understanding. key arguments for a strong commitment to cultural diversity and intercultural dialogue*. (Website). Geraadpleegd op 22-11-2017: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214747e.pdf>
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the alien: Basic concepts*. Evanston: Northwestern UP.
- Wekker, G. (2017). *Witte Onschuld bestaat niet, maar dat wilt u van mij niet horen*. In: *NRC-handelsblad / Opinie & Debat*, (18 /19 -11- 2017), pp. 8-9. Amsterdam: NRC media
- Wiesand, A. (Ed.). ERICarts Institute. (2008). *Sharing diversity*. (Website). Geraadpleegd op 22/11/2017: http://www.interculturaldialogue.eu/web/files/14/en/Sharing_Diversity_Final_Report.pdf

