



Hogeschool van Amsterdam
Maatschappij en Recht

De Zingende Stad



**Sociale en culturele effecten van
een kunstproject**

De Zingende Stad

**Sociale en culturele effecten van
een kunstproject**

**Praktijk- en onderzoekscentrum De Karthuizer
Lectoraat Burgerschap en Culturele Dynamiek**

7	Voorwoord
9	Inleiding
10	Deel I Projecten tussen kunst en educatie
11	Hoofdstuk 1: De Zingende Stad
17	Hoofdstuk 2: Internationale vergelijking
21	Essay Folkert Haanstra
26	Deel II Culturele ontwikkelingen
27	Hoofdstuk 3: Creativiteit
35	Hoofdstuk 4: Mediawijsheid
39	Essay Ellen Hommel
44	Deel III Sociale ontwikkelingen
45	Hoofdstuk 5: Empowerment
51	Hoofdstuk 6: Sociaal kapitaal
55	Hoofdstuk 7: Identificatie met de leefomgeving
59	Hoofdstuk 8: Ouderbetrokkenheid
65	Essay Sebastian Olma
69	Tot slot
73	Literatuur
75	Appendix 1 Methodologische reflectie
77	Appendix 2 Vragenlijsten kinderen

Zingend, met je mobieltje, leren over je eigen wijk!

De Zingende Stad is een cultuureducatieve lessenserie van Yo! Opera, obs de Rietendakschool in Utrecht en Waag Society, die muziekonderwijs combineert met nieuwe media. Daarnaast wordt aandacht besteed aan democratisch burgerschap en kaartvaardigheden van kinderen. Dit alles wordt aangeboden binnen een context die samenwerkend leren bevordert. Het hoogtepunt van elke lessenserie is een door de kinderen zelfgemaakte muzikale speurtocht door hun wijk. De belangrijkste instrumenten hierbij zijn: de stem en mobiele telefoon met gps.

Het lesspakket is ontworpen om de culturele en sociale ontwikkeling van kinderen van de bovenbouw van basisscholen te stimuleren en zo de identiteit en het zelfvertrouwen van jonge kinderen te versterken. De lessenserie speelt in op de fascinatie van kinderen voor nieuwe technologie en probeert met een andere manier van leren zingen te stimuleren. Ook leren kinderen overleggen en samenwerken bij het zelf maken van games en een speurtocht.

De Zingende Stad is het resultaat van een reeds lange samenwerking tussen Yo! Opera en de Rietendakschool. In het ontwikkelen van deze pilot inspireerden beide organisaties elkaar en vulden elkaar aan. De technologie is ontwikkeld door Waag Society. De drie organisaties zijn trots op de lessenserie en hoe deze tot stand is gekomen.

Belangrijk voor het slagen van het project was de aanwezigheid van een Yo! Opera coördinator op de Rietendakschool. Deze leerkracht kon gedurende de hele pilot worden ingezet, dankzij een door Kennisrotonde verstrekte subsidie. De houding van zowel de leerkrachten als van de Yo! Opera medewerkers bleek cruciaal. Zij hadden hoge verwachtingen van de kinderen en gingen steeds op een respectvolle manier met hen om. Dit zorgde voor grote betrokkenheid en enthousiasme bij de kinderen. Hoewel de creatieve potentie van De Zingende Stad groot is, vormt de technologie – zoals vaak – de Achilleshiel van het project. Door verdere ontwikkeling van deze technologie

zal in de toekomst de bedrijfszekerheid van het lessenpakket worden vergroot.

Om te toetsen of de beoogde doelen uit het lesspakket zijn bereikt, heeft Yo! Opera mevrouw dr. Sandra Trienekens, lector Burgerschap en Culturele Dynamiek van de Hogeschool van Amsterdam, gevraagd hiernaar onderzoek te verrichten. Met vragenlijsten en interviews, met kinderen, betrokken professionals en ouders, heeft zij in kaart gebracht welk effect De Zingende Stad op de kinderen heeft. Daarnaast is het project in een internationale context van vergelijkbare, educatieve en creatieve projecten geplaatst.

Yo! Opera, de Rietendakschool en Waag Society hebben veel plezier beleefd bij het maken van deze innoverende lessenserie. Wij wensen de toekomstige gebruikers van De Zingende Stad evenveel plezier!

Yo! Opera
Rietendakschool
Waag Society

De Zingende Stad is beschikbaar vanaf zomer 2009.

De Zingende Stad is een project van Yo! Opera in samenwerking met de Rietendakschool en Waag Society.

www.yo-opera.nl



YO! OPERA
FESTIVAL

 **Waag Society**

Rieten  school

De Zingende Stad is een project van Yo! Opera. In De Zingende Stad ontmoeten zang, nieuwe media en onderwijs elkaar. In dit project werkt Yo! Opera samen met Waag Society en de Rietendakschool. Hierbij streven zij ernaar de culturele en sociale ontwikkeling van kinderen te versterken. Het lectoraat Burgerschap en Culturele Dynamiek van de Hogeschool van Amsterdam, Domein Maatschappij en Recht, is gevraagd om onderzoek te doen naar De Zingende Stad. De resultaten van dit onderzoek liggen voor u. Het onderzoek concentreert zich op de vraag: *Op welke manier stimuleert het kunstproject De Zingende Stad de culturele en sociale ontwikkeling van de leerlingen van de Rietendakschool?* Daarbij is gekeken naar de volgende aspecten van culturele en sociale ontwikkeling:

1. *creativiteit*
2. *mediawijsheid*
3. *empowerment*
4. *de inter-persoonlijke sociale ontwikkeling*
5. *de identificatie van de kinderen met hun leefomgeving*
6. *betrokkenheid van de ouders*

Aan elk van deze zes thema's wordt een hoofdstuk gewijd waarin gekeken wordt naar de gedachtevorming rondom de thema's in de literatuur en van de professionals van De Zingende Stad. Tot slot staat de praktijk centraal en kijken we op welke manier De Zingende Stad heeft bijgedragen aan de sociale en culturele ontwikkelingen van de kinderen en wat de resultaten zijn. De onderzoeksresultaten zijn verkregen uit vragenlijsten die de kinderen voor en na het project hebben ingevuld, en uit interviews met de kinderen en hun ouders en de betrokken professionals. In Appendix 1 wordt nader uiteengezet hoe het onderzoek is uitgevoerd en welke kanttekeningen er bij de onderzoeksmethodiek gezet moeten worden. In appendix 2 worden de vragenlijsten weergegeven. Hoewel het onderzoek plaatsvond in de pilotfase van De Zingende Stad, waarin het project dus nog niet was uitgekristalliseerd, zijn er toch effecten gemeten.

In deze publicatie wordt het project De Zingende Stad op twee manieren in een breder perspectief geplaatst. Ten eerste wordt

er een vergelijking getrokken met de uitkomsten uit onderzoek naar een aantal Britse initiatieven voor kunsteducatie en community art. Ten tweede vormen drie essays de achtergrond van de doelstellingen die Yo! Opera met De Zingende Stad heeft. Zo laat Folkert Haanstra (lector Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten) zien dat cultuurparticipatie – in potentie – niet alleen de sociale en culturele competenties, maar ook sommige emotionele en cognitieve competenties van de deelnemers kan versterken. Ellen Hommel (docente Culturele en Maatschappelijke Vorming, Hogeschool van Amsterdam) verkent de achtergrond van het denken over mediawijsheid en zet een aantal kanttekeningen bij de beleidsontwikkelingen hieromtrent. Sebastian Olma (zelfstandig onderzoeker op het vlak van organisatie en creativiteit) verbindt ten slotte de culturele en sociale ontwikkelingen in zijn essay over de vraag hoe creativiteit als sociaal proces te begrijpen is.

Vanaf deze plaats willen we graag alle professionals van Yo! Opera, de Rietendakschool en Waag Society, de kinderen en hun ouders hartelijk danken voor hun steun en medewerking aan dit onderzoek.

An abstract painting featuring a variety of vibrant colors including orange, red, yellow, green, blue, and pink. The brushstrokes are thick and expressive, creating a dynamic and textured composition. The colors are scattered across the white background, with some areas showing more intense saturation than others.

Deel I Projecten tussen kunst en educatie

Hoofdstuk 1 De Zingende Stad



passie voor opera aanwakkeren, samenwerken, het verbinden van disciplines en maatschappelijke sectoren, traditie en vernieuwing, identiteit en dialoog, auteurschap en *life long learning* (Yo! Opera 2009, 2). Aangezien de organisatie zich vooral richt op jongeren en kinderen vindt een deel van de activiteiten plaats in de educatieve sfeer, op scholen.

Yo! Opera vindt dat muziek en zang meer zijn dan een kunstdiscipline. Ze wil de creatieve, sociale en communicatieve ontwikkeling van kinderen en jongeren stimuleren. Yo! Opera wil een wezenlijke bijdrage leveren aan muziekeducatie in het basis- en voortgezet onderwijs. De nadruk ligt hierin niet alleen op de muziek, maar ook op een bredere maatschappelijke context.¹ In haar methodiek heeft Yo! Opera veel aandacht voor 'ownership' (eigenaarschap). Om goed met een klas of groep kinderen te kunnen werken, is het belangrijk dat de kinderen mede-eigenaar worden van het project. Kinderen kunnen sociaal groeien en creatief zijn als wat zij doen serieus genomen wordt, er naar hen geluisterd wordt en gewaardeerd wordt wat ze maken:

Mijn aanpak, waar ik ook werk, op een school of bij de Nederlandse Opera, is nooit van bovenaf zeggen wat werkt en wat er moet gebeuren, maar de dialoog aangaan. Je kunt een plan uitschrijven, maar je gaat uiteindelijk in op wat de kinderen je teruggeven. Flexibiliteit en een vocale, creatieve én gelijkwaardige dialoog: dat geeft kinderen het gevoel dat het project van hen is (Anthony Heidweiller, artistiek leider Yo! Opera).

Ownership wordt door Yo! Opera ook bewerkstelligd door het project in de spotlights te zetten, bijvoorbeeld via voorstellingen of filmpjes (videoclips op YouTube) waarin de kinderen een rol spelen. Ownership heeft dus met

Yo! Opera

Yo! Opera is in 2001 opgericht en stelt zich ten doel om kinderen en jongeren kennis te laten maken met bijzondere vormen van opera die hen aanspreken. Door middel van speciale projecten en festivals probeert zij een brug te slaan tussen opera en een jong en breed publiek. Kernwaarden van de organisatie luiden onder andere

Hoofdstuk 1 De Zingende Stad



'Art may be defined as a means through which we can examine our experiences of ourselves, the world around us and the relationship between the two, and share the results with other people in a form which gives free rein to our intellectual, physical, emotional and spiritual qualities' (Matarasso 1994, 3)

zichtbaarheid te maken. Een bijkomstig effect hiervan is dat kinderen geprikkeld worden om hoog in te zetten en aan de hoge verwachtingen van de creatieve professional te willen voldoen (Ofsted 2006, 7).

De Zingende Stad

Een van de muzikeducatieve projecten van Yo! Opera is het project De Zingende Stad. Dit werd in 2008 ontwikkeld tot een lespakket van Yo! Opera, geschikt voor basisscholen, waarin muzikaal, sociaal en digitaal leren centraal staat. De pilot van De Zingende Stad werd gestart in het voorjaar van 2008 in groep 5 van de Utrechtse Rietendakschool en duurde zeven weken. Muziekdocent Allerd van den Bremen en multimedia docent Marieke Hochstenbach kwamen een keer per week naar de school om met de kinderen te werken aan het project. Voor de zomervakantie gaven de kinderen een presentatie aan hun ouders op school, waarna ouders en

kinderen gezamenlijk het spel in de wijk speelde. In het tweede deel van de pilotfase, in het najaar 2008, werd De Zingende Stad uitgevoerd op de Rietendakschool in groep 6 (voormalige pilotgroep) en groep 7 en 8. Hoewel het project in alle groepen voor het eind van 2008 is afgerond, is er na overleg tussen de school en Yo! Opera besloten om half februari nog een laatste gezamenlijke eindpresentatie te organiseren. Bij deze presentatie, die uitgevoerd werd door de groepen 6, 7 en 8, werden ouders en de leerlingen van andere klassen uitgenodigd. Dit onderzoek concentreert zich op groep 6 (zie appendix 1). Bij het eerste deel van de pilotfase (voorjaar 2008) maakten de

kinderen van groep 5 een muzikaal spel. Hiertoe leerden de kinderen liedjes over gebeurtenissen op het schoolplein en in de wijk. Daarnaast bepaalden de kinderen met behulp van Games Atelier een route door de wijk en koppelden ze opdrachten aan bepaalde locaties op deze route. De opdrachten verzonden de kinderen zelf en deze hadden met zingen te maken. Aan het einde van het project speelden de kinderen het spel rondom de school en in de wijk, waarbij ze via een mobiele telefoon de opdrachten ontvingen op de vooraf bepaalde locaties.

In het tweede deel van de pilotfase (najaar 2008) koppelden de kinderen emoticons aan fysieke plekken in de leefomgeving. Vervolgens kozen ze een liedje bij de emoticons en maakten met hun mobiele telefoon een clip van hun liedje. Zo leerden de kinderen een koppeling te maken tussen muziek en de beleving van hun wijk. Een van de uitgangspunten van Yo! Opera 2007, 1). Het doel van Yo! Opera met De Zingende Stad ligt niet alleen op muzikaal en digitaal gebied, maar ook op de sociale en culturele ontwikkeling van

Samenwerking: successen en uitdagingen

Er heeft de nodige ontwikkeling plaatsgevonden sinds Yo! Opera en de Rietendakschool hun samenwerking begonnen. Er is nu één docent voor één dag per week verantwoordelijk voor De Zingende Stad. Doordat het project in nauwe samenspraak met de Rietendakschool, Yo! Opera en Waag Society is ontwikkeld, is het project goed afgestemd op het niveau van de kinderen, wisselen onderwijsvormen én computerlessen en muzieklessen elkaar goed af. Zo blijven de kinderen betrokken.

Het zijn de beste lessen die ik ooit heb gegeven, doordat we ze met z'n drieën hebben ontwikkeld. Het is een mooie afwisseling van lesvormen, mooie afwisseling van muziek en ICT (Allerd van den Bremen, zelfstandig muziekdocent – docent bij De Zingende Stad).

Maar de samenwerking is ook een zoektocht waarin men wederzijds bekend moet worden met elkaars methoden. Ook is heldere communicatie over wat er technisch met digitale media mogelijk is, soms lastig. Bovendien zijn de ontwikkelingen op het vlak van nieuwe media nog niet ver genoeg om aan alle wensen van Yo! Opera te voldoen.

kinderen. De Zingende Stad wil in de woorden van Anthony Heidweiller, veranderingen bij hen in gang zetten door: a) het prikkelen van het vermogen om anders te denken; b) het vocaliseren van dingen in je omgeving; en c) door zelf naar wegen te zoeken om je omgeving te registreren.

Samenwerking

Yo! Opera heeft het project ontwikkeld in samenwerking met de Waag Society en de Rietendakschool in de Utrechtse wijk Ondiep.

Waag Society

Om opera, zang en klank ook in de toekomst aantrekkelijk te laten zijn voor jonge mensen heeft Yo! Opera ervoor gekozen om nieuwe en digitale media in haar projecten te incorporeren. Daartoe heeft ze samenwerking gezocht met Waag Society. Sinds 2007 biedt Waag Society met haar platform 'Games Atelier' ondersteuning aan De Zingende Stad vanuit haar expertise op het gebied van interactieve media in (kunst en cultuur) educatie. Games Atelier is een platform voor het maken van locatiegebaseerde spellen, waarbij de directe leefomgeving van de kinderen het uitgangspunt is. Tijdens het spel is het omzetten van hun leefomgeving in een spelvorm een belangrijk onderdeel. Op die manier komen kinderen er

Hoofdstuk 1 De Zingende Stad



achter wat er op een plek allemaal is of is geweest. Een ander aandachtspunt in de spellen is de beleving van een plek en de gewaarwording dat mensen een plek op verschillende manieren beleven. De spellen van Games Atelier richten zich altijd op het voortgezet onderwijs, maar de samenwerking in De Zingende Stad bood Waag Society de gelegenheid om te testen welke aanpassingen nodig zijn om Games Atelier geschikt te maken voor het basisonderwijs.

Rietendakschool

De samenwerking tussen Yo! Opera en de Rietendakschool (zie foto hierboven) begon in 2006 met het project Water (voorjaar 2006), gevolgd door Kuil (najaar 2006) en vanaf mei 2007 het project De Zingende Stad.

De Rietendakschool telt momenteel ongeveer 120 kinderen die verdeeld zijn over 7 groepen. De missie van de school richt zich voornamelijk op het bieden van een omgeving waarin medewerkers, ouders en kinderen zich gewaardeerd en veilig voelen en waar op een respectvolle manier met elkaar wordt omgegaan. In een duidelijke structuur wordt er doelgericht en planmatig gewerkt. Kinderen krijgen aan het begin van de dag hun lesprogramma te horen met bijbehorende lesdoelen. Aan het eind

van de dag worden deze met de kinderen besproken en geëvalueerd. Het onderwijs kenmerkt zich door een groepsgerichte aanpak volgens 'gelaagde instructie'. Hierbij bedenken kinderen voordat ze een opdracht uitvoeren welke begeleiding ze nodig hebben. Vervolgens voeren ze de opdracht uit en evalueren ze deze. Bij deze aanpak worden de mogelijkheden van de individuele kinderen optimaal benut en wordt er bovendien een beroep gedaan op hun eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid (Rietendakschool 2007, 7).

De Rietendakschool is een 'Vreedzame School'. Onderdeel daarvan is het leren respectvol met elkaar om te gaan, te zien wat elkaars mogelijkheden zijn en elkaar op een positieve manier te stimuleren. Om de naam Vreedzame School te mogen dragen dienen de docenten een opleiding te volgen en de ouders een aantal workshops. De kinderen van 4 tot en met 12 jaar krijgen elke week lessen in het kader van de Vreedzame School. Op de Rietendakschool loopt eveneens het pilotproject Democratisch Burgerchap,² waarin middelen zoals 'groepsvergaderingen', de 'pluim van de week' en het instellen van groepsoverstijgende commissies worden ingezet om bij kinderen

het besef van democratisch burgerschap te stimuleren.

Vanuit de Kunst- en Cultuurkoers van de Rietendakschool wordt aan de hand van lesthema's tijdens wekelijkse crea-middagen, vieringen en feesten, maar ook buiten schooltijd in het kader van de Verlengde Schooldag (VSD) geprobeerd om kinderen in aanraking te laten komen met kunstvormen en vrijetijdsbestedingen die ze van huis uit niet kennen. De Koers is erop gericht kinderen in contact te brengen met relevante vormen van kunst en cultuur, zowel passief als actief, en rust dan ook op drie peilers: kunstbeschouwing, kunst maken en cultuurbeleving. Naast de activiteiten die onderdeel zijn van de Kunst en Cultuur Koers en van de VSD (onder andere schilderen op linnen, capoeira en streetdance) zijn specifieke trajecten onderdeel van het curriculum waarin aan dezelfde doelstelling wordt gewerkt. Een van de trajecten is het zang- en drama traject. Dit traject wordt door de activiteiten van Yo! Opera op de Rietendakschool ingevuld.

Stem geven

Het Democratisch Burgerschapsproject, de Vreedzame School en onderwijs volgens 'gelaagde instructie' zijn allemaal varianten van 'een stem geven aan kinderen':



de doelen zijn respectvol omgaan met elkaar, van elkaar weten wat je kunt en elkaar helpen. Dit kent parallellen met de doelstellingen van De Zingende Stad om kinderen te leren dat hun geluid er mag zijn, dat ze respectvol omgaan met elkaars geluiden en dat ze zich durven te uiten.

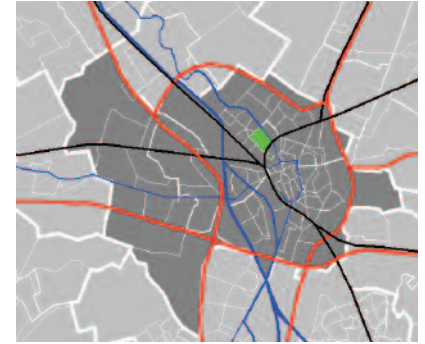
Geef mensen verantwoordelijkheid en de meesten zullen die nemen. Bovendien zijn het allemaal vormen van empowerment. Voor de kinderen die op de Rietendakschool zitten, die dat van huis uit weinig meekrijgen en op school zijn aangewezen als plek om te leren, is dat een enorme verworvenheid (Mark Dupree, directeur Rietendakschool).

De wijk

De school ligt in de wijk Ondiep. Ondiep is een traditionele volksbuurt waar relatief veel geboren en getogen Utrechters wonen. Gezinnen met kinderen maken een groot deel uit van de wijkbevolking. Binnen de buurten bestaan hechte sociale verbanden met 'dorpse' kenmerken van onderlinge behulpzaamheid en zorg. De wijk kent van oudsher een groot wantrouwen naar de gemeente en andere (overheids)instellingen. Ondiep heeft een aantal maal het landelijke nieuws gehaald met incidenten, bijvoorbeeld in maart 2007 toen een politieagent een wijkbewoner doodschoot en er rellen ontstonden in de wijk. De onveiligheid in Ondiep was voor Yo! Opera de aanleiding om in deze wijk met de pilot van De Zingende Stad te starten, waarbij ze zich richtte op de identificatie met de

Hoofdstuk 1 De Zingende Stad

De negatieve kanten van de wijk krijgen de meeste aandacht, maar dat doet de wijk onrecht aan. Al probeer ik als pedagoog natuurlijk iets aan die negatieve aspecten te doen, gebruikmakend van het kind dat nog soepel en buigzaam is en met rede nog goed te overtuigen is. Dat doen we vooral door het goede voorbeeld te geven. Daar kan kunst en cultuur mijns inziens een belangrijke bijdrage aan leveren (Mark Dupree, directeur Rietendakschool)



leefomgeving. De buurt heeft naar verhouding met veel huiselijke problemen te kampen, zoals geldzorgen, opvoedingsmoeilijkheden, gezondheidsproblemen, werkloosheid, verslaving, verwaarlozing en mishandeling. Waarschijnlijk is dat één van de oorzaken dat relatief veel kinderen in Ondiep ontwikkelingsachterstanden hebben op leer-, motorisch- en sociaal-emotioneel gebied. Ook schoolverzuim, schooluitval en (jongeren)werkloosheid komen relatief vaak voor in deze wijk (Gemeente Utrecht 2003, 3).

Ondiep is een Vogelaarwijk en bevindt zich momenteel in een grootschalig vernieuwingstraject. De herstructurering is in een deel van de wijk al gaande en rondom de school zijn nieuwe huizen gebouwd. Vanwege de bouwwerkzaamheden moesten in de afgelopen periode veel gezinnen de wijk voor bepaalde tijd of voorgoed verlaten. Hierdoor verdwenen er kinderen uit de klas en liep de schoolpopulatie terug. In 2011 zal de herstructurering rond zijn. Zowel oude als nieuwe bewoners zullen dan hun intrek nemen in de nieuwe woningen, waardoor de samenstelling van de wijk en de schoolpopulatie dan nog een keer een verandering zal ondergaan.

Het plan voor de vernieuwing van Ondiep bestaat uit een fysieke pijler die zich richt op de herstructurering van de wijk en uit een sociale pijler. De sociale toekomstvisie luidt als volgt: *In 2015 wonen er in Ondiep verschillende bewonersgroepen naast elkaar. De verdraagzaamheid is groot. De mensen houden rekening met elkaar en dragen zorg voor elkaar. De bewoners hebben vertrouwen in de instanties. De bewoners en de instanties zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de leefbaarheid en veiligheid in de buurt. De bewoners hebben grip op hun eigen woon- en*

leefsituatie. Velen zijn actief op school, in het buurtcentrum, in verenigingen of waar dan ook. Ze leiden een gezond leven en doen het nodige aan sport en/of creatieve expressie. Ze slagen erin hun kinderen goed op te voeden. De kinderen doen het goed op school en vinden na hun schoolperiode een geschikte baan (Gemeente Utrecht 1112003, 4).

Direct en indirect draagt de Rietendakschool met haar beleid bij aan de sociale toekomstvisie genoemd in het plan voor de wijk Ondiep. Zo is met woningcorporatie Mitros afgesproken dat bijeenkomsten met nieuwe bewoners plaatsvinden in de school, opdat ze de school leren kennen.

1. zie www.yo-opera.nl
2. Mischa de Winter, Hogeschool van Utrecht, uitgezet op drie scholen in Nederland.

Hoofdstuk 2 Internationale vergelijking



Creative Partnerships en Comedia. In deze publicatie beschrijven we de bevindingen uit de onderzoeken naar de Britse projecten en vergelijken ze met de bevindingen uit het onderzoek naar het project De Zingende Stad. Hieronder volgt een beschrijving van beide Britse organisaties.

Creative partnerships

Deze organisatie, die het *creative learning programme* van de Engelse overheid uitvoert,¹ ontstond naar aanleiding van een rapport van de *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE)*, waarin een behoefte aan ondersteuning van kunsteducatie in het curriculum werd vastgesteld. Het programma wordt geleid door de *Art Council of England* en gesubsidieerd door het *Department of Culture, Media and Sports (DCMS)* en het *Department for Education and Skills (DfES)*.

Creative Partnerships werd in 2002 opgericht en begon haar werk met 398 scholen in 16 achterstandsgebieden in Engeland. Inmiddels is Creative Partnerships werkzaam in 36 gebieden in Engeland en werkt ze samen met ongeveer 1.100 scholen. Het doel van Creative Partnerships is (CP 2007a, 1):

- Het ontwikkelen van onder andere creatieve en sociale vaardigheden van jonge mensen door heel Engeland, om hun prestaties in hun onderwijsloopbaan en aspiraties voor hun toekomst te verhogen en hen meer mogelijkheden voor hun toekomst te bieden;
- De creatieve vaardigheden van onderwijzers en hun mogelijkheden om met creatieve partners te werken te ontwikkelen;
- Het ontwikkelen van een eigen beleid van scholen met betrekking tot cultuur, creativiteit en creatieve samenwerking;
- Het ontwikkelen van competenties van creatieve professionals en bijdragen aan een duurzame creatieve industrie.

De projecten van Yo! Opera bevinden zich op het snijpunt van kunsteducatie en community art. In het Verenigd Koninkrijk is er de nodige ervaring op dit snijvlak opgedaan, onder andere door

Hoofdstuk 2 Internationale vergelijking

'Creative Partnerships is about creative education, by which I mean helping teachers teach more creatively, using creative journeys as educational drivers and developing creative skills in young people. Creative education will for me achieve a range of benefits like linguistic development, more confident students, more motivated students who are more committed to education, more emotionally literate students, more curious students, imaginative kids with lots of ideas, students with an improved capacity to take intelligent risks etc.' (Paul Collard, national director Creative Partnerships - CP 2007c, 3).

Hiertoe initieert en begeleidt Creative Partnerships een langdurige en duurzame samenwerking tussen scholen en creatieve professionals om tot een breed, relevant curriculum te komen dat het creatieve leren stimuleert.

De werkwijze van Creative Partnerships bestaat uit het samen met de school opstellen van een 'school verbeterplan', waarin de prioriteiten van de school worden vastgelegd (CP 2007a, 2). Creative Partnerships zorgt ervoor dat de betrokken docenten de tijd en ruimte krijgen om diepgaand onderzoek te doen naar de veranderingen die ze willen doorvoeren. Samen met de school selecteert en benadert Creative Partnerships de creatieve professionals. Daarnaast verzorgt Creative Partnerships trainingen voor zowel het onderwijzend personeel als de creatieve professionals om hen voor te bereiden op hun samenwerking. Na afronding van een specifiek project volgt evaluatie en reflectie en wordt er opnieuw naar het verbeterplan voor de school gekeken om te zien welke (nieuwe) prioriteiten opgekomen zijn en hoe deze kunnen worden omgezet in een volgend project. Wederom begeleidt Creative Partnerships de school in het selecteren en benaderen van (andere) creatieve professionals.

Het belang van het inzetten van creatieve professionals ligt voor Creative Partnerships in een nieuwe benadering, waarbij ze de school laat kennismaken met een andere taal en andere praktijk die zowel de docenten als de leerlingen uitdagen. Creatieve professionals leggen de lat hoog en hebben vaak andere verwachtingen van de kinderen dan hun eigen docenten. De ervaring van Creative Partnerships is dat kinderen de



uitdaging om aan deze hoge verwachtingen te voldoen gretig aannemen en ook waarmaken, tot verbazing van hun docenten (CP 2007a, 2). Omgekeerd raken ook de creatieve professionals uitgedaagd en aangemoedigd om nieuwe (beroeps)praktijken te ontwikkelen, zich in het onderwijssysteem te verdiepen en worden zij blootgesteld aan nieuwe ideeën en opvattingen (CP 2007a, 2 en 4).

Creative Partnerships ondersteunt samenwerking tussen scholen en creatieve professionals met heel verschillende doelstellingen. Zo beschrijft Creative Partnerships een aantal case studies op verschillende scholen (CP 2007b). Een *partnership* was erop gericht om

Hoofdstuk 2 Internationale vergelijking

met alle leerlingen van een lagere school via een creatief proces de speelplaats opnieuw in te richten. Een ander *partnership* richtte zich specifiek op het veranderen van een lagere school waarvan de leerlingen uitstekende prestaties haalden, tot een creatief instituut, dat niet alleen prestatiegericht is. Hiertoe werd het curriculum drastisch omgegooid. Alle vakken behalve wiskunde, natuurkunde en Engels, werden ingericht rondom specifieke kunstvakken.

Creative Partnerships laat veel onderzoek uitvoeren naar de impact van de partnerships en de effecten op de betrokkenen. Zo claimt onderzoek van Kendall et al. (2008a), in opdracht van de *Arts Council of England*, dat er op scholen met *creative partnerships* minder schooluitval is en minder kinderen van school verwijderd worden. Hoe langer een school in een *creative partnership* functioneert, hoe sterker dit effect zou zijn (Kendall et al., 2008a). In een ander onderzoek laten Kendall et al. (2008b) zien dat Creative Partnerships een weliswaar kleine, maar waardevolle (en statistisch significante) bijdrage levert aan de algemene schoolprestaties van kinderen in verschillende fasen in hun schoolloopbaan. Dit laatstgenoemde onderzoek past in de Angelsaksische traditie om kunste-



ductatie te legitimeren op basis van het gunstige effect op schoolprestaties, zoals ook het essay van Folkert Haanstra verderop in deze publicatie laat zien. De grootste impact van Creative Partnerships ligt voornamelijk op het vlak van het cultuurbeleid van scholen door het ontwikkelen en implementeren van nieuwe en duurzame les- en leermethoden (CP 2007c, 7).

Comedia

Comedia werd in 1978 opgericht door Charles Landry en vormt een netwerk van onderzoekers en creatieve professionals die ideeën, projecten en initiatieven delen, gericht op stad, cultuur en creativiteit. Een van de betrokkenen is François Matarasso, ooit een community artist, nu een onderzoeker naar Britse community art projecten. Zijn onderzoeken, die relevant zijn in het kader van het onderzoek naar De Zingende Stad, richten zich

Hoofdstuk 2 Internationale vergelijking



voor een belangrijk deel op de sociale opbrengst van community art projecten. Hij ziet die opbrengst op verschillende terreinen: op het vlak van persoonlijke ontwikkeling, impact op scholing, ontwikkeling van competenties en creativiteit, vergroting van sociale netwerken en maatschappelijke integratie, en verbetering van de levenskwaliteit. Onder de impact op de maatschappelijke ontwikkeling schaaft hij sociale integratie, verbetering van het lokale imago van wijken of buurten en versterking van de lokale identiteit en empowerment van de gemeenschap en zelfbeschikking.

Matarasso's meest aangehaalde onderzoek is *Use or Ornament* uit 1997. Dit onderzoek is opgezet om een dimensie toe te voegen aan de bestaande economische en esthetische legitimering van kunst door te kijken naar de rol van kunst in sociale ontwikkeling en cohesie. Bewust van de methodologische complexiteit stelde Matarasso twee doelen voor dit onderzoek (1997, 7):

- Bewijs leveren voor de sociale impact van deelname aan amateurkunst of community art projecten;
- Een manier ontwikkelen om de sociale impact te kunnen meten die ook bruikbaar is voor beleidsmakers en creatieve professionals in de kunst en sociale sector.

Hiertoe werden casestudies onderzocht op verschillende plaatsen in Groot-Brittannië en in Helsinki en New York. Aanvullend onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van enquêtes onder deelnemers. Daarnaast werden ook interviews, discussiegroepen en participatieve observaties ingezet. Met de betrokkenen werden indicatoren vastgesteld waarmee de impact gemeten

kon worden. Matarasso's stellingname hierbij is dat geen van deze methoden op zichzelf voldoende bewijsmateriaal oplevert, maar dat ze tezamen leiden tot een veelzijdig begrip van het effect van de projecten. In deze rapportage wordt ook herhaaldelijk geciteerd uit twee andere onderzoeksrapporten van Matarasso, die voor een groot deel op dezelfde manier en met vergelijkbare indicatoren zijn uitgevoerd als het *Use or Ornament* onderzoek. Dit zijn *Poverty and Oysters*, waarin een groot aantal community art projecten in de Engelse stad Portsmouth zijn onderzocht (Matarasso 1998a), en *Vital Signs*, een studie naar meer dan 50 community art projecten in Belfast, Noord-Ierland (Matarasso 1998b).

1. We refereren hier met opzet aan Engeland in plaats van het Verenigd Koninkrijk omdat de organisatie van de publieke kunstsector gedecentraliseerd is naar het regionale niveau: Engeland, Schotland, Wales en Noord-Ierland.

Essay Betere schoolprestaties door kunst?

Er bestaat momenteel een grote behoefte aan inzicht in de effecten van kunstdeelname onder sociaalgeëngageerde kunstenaars, beleidsmakers, culturele fondsen en (ondersteunende) culturele instellingen. Het merendeel heeft een sterk, zogenaamd onderbuikgevoel dat deelname aan kunstprojecten de betrokkenen veel positiefs oplevert. Cultuurdeelname zou niet alleen de sociale of culturele competenties van de deelnemers versterken, maar bijvoorbeeld ook hun emotionele en cognitieve competenties. Ook wordt cultuurdeelname vaak gekoppeld aan een verbetering van de algemene schoolprestaties van

deelnemende kinderen. De Nederlandse cultuursector (en in toenemende mate ook daarbuiten) wil weten in hoeverre die effecten ook bewezen zijn. Binnen de kunsteducatie bestaat er een langere traditie van onderzoek naar effecten dan binnen de community art praktijk. Folkert Haanstra verkent de literatuur in onderstaand essay op de bewezen en niet bewezen effecten van kunsteducatie.

In het onderzoek naar kunsteducatie bestaat een lange traditie naar de zogeheten transfer van leereffecten van kunsteducatie. Daarmee wordt bedoeld op het gebruik van door kunsteducatie verworven kennis en vaardigheden in andere leergebieden en situaties. Het meeste evaluatieonderzoek is gedaan naar effecten van kunsteducatie op cognitief gebied, zoals op algemene schoolprestaties (bijvoorbeeld Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999), creatief denken of ruimtelijk inzicht. In mindere mate is onderzoek gedaan naar effecten op persoonlijkheid (zelfbeeld, zelfvertrouwen) en sociaal functioneren zoals kunnen samenwerken. Zo onderzochten Burton, Horowitz & Abeles (2000) de effecten van kunsteducatie op creativiteit en een aantal persoonlijkheidskenmerken, zoals zelfbeeld. Het meeste onderzoek is gericht op individuele kenmerken en maar enkele richten zich op meer maatschappelijke effecten zoals sociale cohesie of arbeidsmarktperspectieven (bijvoorbeeld Newman, Curtis & Stephens, 2003).

Positieve resultaten van dit soort onderzoek kunnen een rol spelen in het debat rond de legitimering van de kunsteducatie. Zo wordt vaak aangevoerd, om de wankele positie van de kunsteducatie in het Amerikaanse onderwijs te verdedigen tegen de talrijke lieden die kunst als overbodige luxe beschouwen, dat de kunstvakken juist bijdragen aan hogere schoolprestaties en aan de verbetering van cognitieve vaardigheden. Onderzoeken zouden deze effecten bewijzen. Veel publiciteit kregen onderzoeken naar effecten van muziekonderwijs aan jonge kinderen op wiskunde en onderzoeken naar



het zogeheten 'Mozart effect'. Personen die eerst naar Mozart's sonate voor twee piano's (K 448) hadden geluisterd scoorden direct daarna hoger op bepaalde tests voor ruimtelijk inzicht dan degenen die ontspanningsoefeningen hadden gedaan of die naar 'minimal music' van Philip Glass hadden geluisterd. Dit alles leidde er toe dat de gouverneur van Georgia gratis CD's met klassieke muziek liet verspreiden om ervoor te zorgen dat de jonge kinderen in die staat intelligenter zouden worden. Zulke extreme beleidsmaatregelen zullen in het nuchtere Nederland niet gauw worden genomen, maar ook wij kennen

een lange traditie van het legitimeren van kunsteducatie, omdat het zou bijdragen aan creativiteit, sociale- en motorische vaardigheden, zintuiglijke waarneming, probleemoplossingsgedrag en dergelijke. De beleidsdiscussie hierover lijkt hier de laatste jaren minder actueel omdat het bij kunsteducatie (bijvoorbeeld met de invoering van CKV) met name lijkt te gaan om het bevorderen van cultuurdeelname. Toch werd ook nog in de eerste nota Cultuur en School uit 1996 verwezen naar Amerikaans onderzoek dat zou aantonen dat de lees- en reken-

Personen die eerst naar Mozart's sonate voor twee piano's hadden geluisterd scoorden daarna hoger op tests voor ruimtelijk inzicht

vaardigheden worden bevorderd door kunstvakken. Sceptici (zoals ik) stelden daarbij de vraag of dit door onderzoek werkelijk was aangetoond en hoe die effecten dan verklaard zouden moeten worden (zie ook Lückert, 1996).

In 2000 verscheen in het Journal of Aesthetic Education een uitgebreide samenvatting van onderzoeken naar de effecten van kunsteducatie op verschillende buiten de kunsten gelegen cognitieve prestaties (en dus niet op bijvoorbeeld sociale of motorische vaardigheden). Onder leiding van Ellen Winner en Lois Hetland werden zoveel mogelijk relevante publicaties gezocht. Van de ruim 11000 verzamelde publicaties bleken

uiteindelijk slechts 188 daadwerkelijk onderzoek naar effecten van kunsteducatie te bevatten. Op basis van deze onderzoeken zijn tien soorten effecten onderscheiden en drie daarvan worden door Winner en Hetland op basis van hun analyse als 'bewezen' beschouwd. Het betreft de effecten op ruimtelijk inzicht door zowel instrumentale muzieklessen als door het luisteren naar bepaalde muziek (het bovengenoemde Mozart effect) en de effecten van drama op diverse verbale vermogens (zoals het tekstbegrip, mondeling taalgebruik, schrijven en lezen). Bij het onderzoek naar drama ging het bijvoorbeeld om vergelijkingen tussen taallessen waarbij een verhaal werd verteld of gelezen met lessen waarbij kinderen het verhaal naspeelden. De grotere effectiviteit van drama beperkt zich niet tot de teksten en woorden die in de lessen werden geoefend, maar hebben ook betrekking op nieuwe taken. Zo heeft het spelen met vaste teksten meer effect op tekstbegrip en lezen. Het improviseren op basis van een thema heeft meer effect op het mondeling taalgebruik.

De effecten van muziek op ruimtelijk inzicht liggen minder voor de hand dan die van drama op verbale vaardigheden. In veel theorieën over menselijke intelligentie vormt het ruimtelijk vermogen een aparte factor naast verbale en rekenkundige vermogens. Enigszins technisch kan het ruimtelijk vermogen worden omschreven als het kunnen herkennen, onthouden en manipuleren van visuele vormen, objecten en ruimtelijke relaties. Zelf heb ik getracht op basis van beschikbare onderzoeken na te gaan of lessen in tekenen, handenarbeid en kunstbeschouwing effect hebben op visueel ruimtelijke vermogens (Haanstra 1994). Gemiddeld genomen tonen deze onderzoeken een dergelijk effect niet aan. Alleen bij jonge kinderen (4-6 jaar) werden bescheiden effecten gevonden. Het ging dan vaak om lessen waarin meer kunstzinnige activiteiten werden gecombineerd met sterk gestructureerde waarnemingsoefeningen.

De effecten van muziek op het ruimtelijk vermogen worden op verschillende manieren verklaard. Volgens bepaalde neurologische theorieën worden door muzikale activiteiten en het oplossen van ruimtelijke problemen dezelfde of dichtbij elkaar

gelegen gebieden in de hersenen geactiveerd. Volgens andere theorieën worden mensen door muziek die ze aangenaam vinden, geactiveerd, wat leidt tot betere cognitieve prestaties. Het effect is dan weliswaar aangetoond, maar zou een andere naam moeten krijgen want het beperkt zich niet tot muziek van Mozart. Onduidelijk is welke kenmerken van de muziek het effect veroorzaken. Volgens sommigen gaat het om de mate

Van de tien soorten effecten van kunst-educatie worden er drie als 'bewezen' beschouwd

van complexiteit van de muziek, volgens anderen is het ritme bepalend. Bovendien gaat het dan om een korte termijn effect op één soort ruimtelijk inzicht. Educatief interessanter is het effect van instrumentaal onderwijs. Het is bij een zeer groot scala aan muzieklessen aangetoond dat het effect heeft op meerdere soorten ruimtelijk inzicht en dat het leren en gebruiken van muzikale notatie het ruimtelijk inzicht bevordert.

Van de tien door Winner en Hetland onderscheiden effecten zijn er zeven niet (of nog niet) overtuigend aangetoond. Het gaat om de effecten van kunstvakken op algemene schoolprestaties en op creatief denken, van instrumentale muzieklessen op wiskunde en op lezen, van beeldende vakken op lezen en van dans op lezen en op visueel ruimtelijke vermogens. Soms geven de onderzoekers aan dat er wel positieve aanwijzingen zijn, maar dat de gevonden gegevens nog te beperkt en tegenstrijdig zijn. Dat geldt bijvoorbeeld voor de effecten van instrumentale muzieklessen op wiskunde of van dans op ruimtelijk

inzicht. Ook is er soms wel sprake van een samenhang, maar niet van een causaal verband. Zo bestaat in de Verenigde Staten wel een duidelijke relatie tussen het aantal jaren dat men in het voortgezet onderwijs kunstvakken heeft gevolgd (kinderen kunnen al dan niet kiezen voor een kunstvak) en de uiteindelijke schoolprestaties. Dit gegeven is vaak aangevoerd als bewijs dat de kunstvakken bijdragen aan de schoolprestaties. Het is ontvullend om te lezen dat die samenhang nog veel sterker is naar mate kinderen in het voortgezet onderwijs meer wiskunde of langer een vreemde taal hebben gehad. Er is dus

Het lijkt er op dat de slimme en gemotiveerde kinderen vaker kunstvakken kiezen

iets anders aan de hand. De 'betere', meer gemotiveerde kinderen kiezen er blijkbaar voor om bepaalde vakken langer en diepgaander te bestuderen. Een bijkomende verklaring is dat om tot de Amerikaanse topuniversiteiten te worden toegelaten goede eindcijfers op de kernvakken niet meer voldoende zijn. De universiteiten kijken daarnaast naar andere kennis en vaardigheden en het helpt als je je hebt verdiept in een kunstvak. Het lijkt er dus op dat de slimme en gemotiveerde kinderen vaker kunstvakken kiezen, maar dat betekent niet dat ze door kunst ook beter zijn geworden in andere vakken. In Groot Brittannië (Harland e.a., 2000) en Nederland (Nagel e.a., 1996) is het verband tussen het volgen van kunstvakken en schoolprestaties afwezig. Hier beschouwen de universiteiten het niet als een pré als je examen in een kunstvak hebt gedaan.

Integendeel, de universiteiten hebben er alles aan gedaan om te voorkomen dat het vak CKV2,3 een verplicht vak in het profiel Cultuur en Maatschappij zou worden, omdat men kunst onnodig vond voor een academische opleiding. De verschillen tussen de landen geven aan dat het belangrijk is om de onderwijscontext te kennen voordat men conclusies trekt over bepaalde samenhangen.

De resultaten (of liever het gebrek eraan) die in 2000 in het Journal of Aesthetic Education werden gepubliceerd, hebben tot ongemeen felle discussies geleid. Critici vonden om verschillende redenen dat Hetland en Winner met hun samenvatting van onderzoeken de kunsteducatie een slechte dienst bewezen. Diverse onderzoekers (Perkins, 2001; Eisner, 2002) benadrukten dat we op dit gebied meer theorie gestuurd onderzoek nodig hebben. Dat wil zeggen dat we niet zomaar allerlei gewenste effecten moeten meten, maar dat we eerst een duidelijke theorie moeten hebben die aangeeft waarom bepaalde effecten plausibel zijn. In plaats van verbetering te verwachten in basale vaardigheden gemeten met een standaardtest voor spellen, wiskunde, ruimtelijk inzicht en dergelijke moeten we onze aandacht verschuiven naar meer plausibele 'bruggen' tussen kunsteducatie en kunstige cognitieve vaardigheden zoals vormen van kritisch denken, verbeeldingskracht, het zich kunnen verplaatsen in andere gezichtspunten, het denken in metaforen en symbolen, het kunnen omgaan met ambiguïteit of het bevorderen van een open en onderzoekende houding. Hetland en Winner e.a. (2007) onderschrijven de behoefte aan beter opgezet en theoretisch onderbouwd effectonderzoek, maar kozen in hun vervolgonderzoek Studio Thinking eerst een andere richting. Alvorens effectonderzoek te doen is het volgens hen nodig om nauwkeurig in beeld brengen wat kunstvakdocenten onderwijzen en hoe ze dat doen. Pas als het aanbod en welk beroep het doet op cognitieve en sociale vaardigheden goed is onderzocht kan de volgende onderzoeksstap worden gezet: nagaan of kinderen inderdaad leren wat de docenten onderwijzen en in hoeverre dat geleerde ook bruikbaar is voor andere leergebieden.

Literatuur

Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000) Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41 (3), 228-257.

Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999) Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In E. Fiske (ed.), *Champions of change: the impact of the arts on learning*. (pp. 1-18). The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities.

Eisner, E. W. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press

Haanstra, F. (1994) *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000) *Arts education in secondary schools: effects and effectiveness*. York, UK: National Foundation for educational Research.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2007) *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.

Lücker, T. (1996) Beter rekenen door muziekles? *Kunst & Educatie*, jrg. 5, nr. 6, 13-14.

Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F., & Oud, W. (1996) *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. SCO Rapport 452. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Newman, T., Curtis, K., & Stephens, J. (2003) Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literature. *Community Development Journal*, 38 (4), 310-322.

Perkins, D. (2001) Embracing Babel: the prospects of instrumental uses of the arts in education. In E. Winner & L. Hetland (eds.), *Beyond the soundbite: arts education and academic outcomes* (p.117-p.124). Los Angeles: J. Paul Getty Trust.

Winner, E., & Hetland, L. (eds.) (2000) The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Journal of aesthetic education*, 34 (3/4).



Deel II Culturele Ontwikkelingen

Onder culturele ontwikkelingen verstaan we in dit onderzoek de effecten van De Zingende Stad op de creativiteit (hoofdstuk 3) en de mediawijsheid (hoofdstuk 4) van de kinderen.

Hoofdstuk 3 Creativiteit

Creativiteit, kunst en educatie

Ook op het terrein van creativiteit als individuele eigenschap bestaan er verschillende standpunten ten opzichte van kunst in het onderwijs en de vraag of en hoe kinderen gestimuleerd moeten worden in de ontwikkeling van hun creativiteit (Banaji & Burn 2006). Wat traditionelere stemmen vinden dat kinderen in kunstvakken op school de verschillende traditionele westerse kunsttechnieken (zoals noten leren lezen) en over kunstgeschiedenis en kunsttheorieën zouden moeten leren. Deze stemmen zetten vraagtekens bij het educatieve effect van 'vrije expressie vakken' (Banaji & Burn



2006, 10) en benadrukken het Romantische idee van creativiteit waarin de autonome kunstenaar, de 'virtuoos' en het unieke kunstwerk centraal staat. De recent herontdekte theorie van Gabriel Tarde over creativiteit en in het verlengde daarvan innovativiteit, verwerpt het idee dat het individuele virtuozen zijn die het 'nieuwe' voortbrengen. Voor Tarde is creativiteit radicaal sociaal van karakter. Sebastian Olma licht dit nader toe in zijn essay in deze publicatie. De huidige cultuureducatiepraktijk is inmiddels complexer dan hierboven beschreven en kent methoden en muzieksoorten die relevanter zijn voor kinderen. Maar, zo stelt Schippers, dergelijke Romantische ideeën uit het verleden liggen nog op de loer in de kunsteducatie (2004, 57).

Tegenover de elitaire visie staat de democratische visie op kunst waarin ieder mens in wezen creatief is omdat het een fundamenteel aspect van de menselijke natuur zou zijn. Deze 'alomtegenwoordige creativiteit' of 'de kleine "c" creativiteit' wordt ook gezien als een vaardigheid om effectief te kunnen omgaan met het veranderlijke leven in de 21ste eeuw (Banaji & Burn 2006, 20). Deze benaderingen verschillen in het ankerpunt van creativiteit: creativiteit als onlosmakelijk verbonden met kunst en kenmerk van de enkeling versus creativiteit als verbonden aan alle domeinen van menselijke activiteit en in principe kenmerk van alle mensen.

De democratische benadering staat momenteel het meest in de aandacht en is ook terug te vinden in de community art praktijk, waarbij het uitgangspunt is dat iedereen creatief en zelfs een kunstenaar kan zijn. In zijn breedste definitie omvat community art alle activiteiten waarin een groep mensen samen creatief is. Het gaat dan om creativiteit als proces, niet om de vorm of het eindproduct. Op deze manier is community art altijd anti-elitair geweest (Webster & Buglass 2005).

Hoofdstuk 3 Creativiteit

In de democratische benadering wordt creativiteit enerzijds artistiek ingevuld als verbeeldingskracht die tot originele en waardevolle uitkomsten leidt. Anderzijds wordt creativiteit gezien als een gereedschap dat veel breder ingezet kan worden. Zo is het idee achter het stimuleren van 'kleine "c" creativiteit' (Craft 2000) dat mensen beter kunnen omgaan met uitdagingen en meer in mogelijkheden denken door met verbeeldingskracht andere manieren te zoeken om een probleem aan te gaan. Deze gedachte is te herleiden tot Gardners theorie (1993) over meervoudige intelligenties, waarbij hij ervan uitgaat dat de 'menselijke intellectuele competentie een aantal probleemoplossende vaardigheden moet bevatten, waardoor een persoon in staat is om de problemen die h/zij ontmoet op te lossen en – indien nodig – om een effectief product te creëren (...) en de basis te leggen voor het verkrijgen van nieuwe kennis' (Gardner in Banaji & Burn 2006, 42).

De combinatie van een artistieke en bredere benadering van creativiteit is terug te vinden in definities van deelaspecten van creativiteit. Zo worden creatieve processen breed gedefinieerd op basis van vier kenmerken (Ofsted 2006):

- de processen worden gevormd door denken en gedrag op basis van verbeeldingskracht
- verbeeldingskracht wordt gericht ingezet om een bepaald doel te bereiken
- de processen genereren iets origineels
- de uitkomst moet van waarde zijn ten opzichte van het gestelde doel

Daarnaast wordt creatief denken en gedrag als volgt gepercipieerd (Cochrane et al 2008, 29):

- conventies en aannames ter discussie stellen en uitdagen
- inventieve connecties maken en dingen samenbrengen die gewoonlijk niet gerelateerd zijn
- voorstellen van wat zou kunnen zijn: verbeelding, dingen voor het geestesoog zien
- alternatieven en nieuwe benaderingen uitproberen, mogelijkheden open houden
- kritisch reflecteren op ideeën, acties en resultaten

De opvattingen van Yo! Opera over creativiteit passen in deze democratische benadering.



Creativiteit volgens Yo! Opera en de Rietendakschool

Uit de gesprekken met de betrokken professionals van De Zingende Stad blijkt dat het in het project om de volgende aspecten van creativiteit gaat: spontaniteit van kinderen om te zingen en hen plezier in zingen te laten ervaren, kinderen leren zelf te kiezen hoe ze zich willen uiten en hen stimuleren los te komen van de (culturele) norm.

Spontaniteit

Yo! Opera wil voorkomen dat kinderen van zichzelf gaan denken dat ze niet kunnen zingen of zich schamen voor hun stem of fantasie. Kinderen zouden zich niet geremd moeten voelen om zich te uiten en spontaan moeten kunnen zingen. Een project dat ze als 'leuk' ervaren en waar ze plezier in hebben zou de spontaniteit moeten vergroten.

Het virus "ik kan niet zingen" tegengaan, want je ziet met hoeveel plezier kinderen in het project zingen (Anthony Heidweiller, artistiek leider Yo! Opera).

Jezelf uiten

Yo! Opera en de Rietendakschool willen dat de kinderen leren zichzelf te uiten en keuzes maken hoe ze zich willen uiten. Zij willen stimuleren dat kinderen hun eigen fantasie omzetten in geluid en vorm, zelf materialen uitkiezen en daarmee doen wat er in hun hoofd opkomt zonder dat ze zichzelf eerst corrigeren in termen van wat goed/fout gevonden zou worden en zonder eerst te kijken naar wat de docent wil of medeleerlingen doen.

Dat kinderen zich kunnen uiten en zelf kunnen kiezen hoe ze dat vormgeven. Nu geven we ze vaak een middel, bijvoorbeeld klei of papier, maar dan komt er niet zo veel uit. Er zijn weinig ouders die thuis met hun kind kleuren, knippen of een hut bouwen. De kinderen zijn het niet gewend, schamen zich er voor en zijn bang dat ze het niet goed doen. Misschien zijn er twee kinderen die zelf iets verzinnen, maar de rest zit er afwachtend bij. Ze weten niet goed wat ze er mee kunnen en je moet ze telkens stimuleren. Maar



als je een voorbeeld geeft maken ze dat na. Daar wil je van af. Je wilt dat ze meer gaan voelen wat ze zelf zouden willen doen en hoe dat er dan uit moet zien (Pauline Noorman, docente Rietendakschool).

Loskomen van de norm

Creativiteit is voor Yo! Opera het stimuleren van eigenheid (authenticiteit) en vrijheid in het denken. Daarbij hoort ook het kinderen prikkelen om los te komen van de norm hoe dingen moeten klinken: *Weg van de norm dat zingen aan iets moet voldoen, naar het idee "mijn zingen is mooi". Je ziet het als je kinderen vraagt of ze een deel van een liedje anders kunnen doen, iedereen steekt dan zijn vinger op, maar als ze de beurt krijgen zie je ze denken: "Ik moet het toch niet te veel anders doen." Ze voelen een opwelling en dan zakt die weer weg. De volgende stap is dat ze op die opwelling reageren en die eruit laten komen. In de hoop dat het op andere momenten in hun leven ook zo gaat (Anthony Heidweiller, artistiek leider Yo! Opera).*

Loskomen van de norm en het stimuleren van creativiteit vraagt om actieve cultuurparticipatie. Alleen naar muziek luisteren op een cd of dvd of alleen met bestaande muziek meezingen is niet voldoende. Creativiteit wordt in de opvatting van Yo! Opera gestimuleerd als kinderen zingen koppelen aan hun eigen stem en hun eigen fantasie.

Hoofdstuk 3 Creativiteit



Hoe prikkelt De Zingende Stad creativiteit onder de kinderen?

In De Zingende Stad wordt creativiteit op verschillende manieren geprikkeld. In de les wordt aandacht besteed aan 'gewone' en 'absurde' geluiden; de kinderen leren dat niet één geluid juist of het beste is. Ze leren ook dat hun eigen geluid er mag zijn en worden aangemoedigd om te bedenken hoe bijvoorbeeld een sloot of een ananas zou klinken als die kon praten. Het integreren van zang en digitale media werkt daarbij als stimulans om de creativiteit te vergroten: *In de muzieklessen werd de creativiteit geprikkeld door de wijk vocaal in kaart te brengen en dingen uit de omgeving om te zetten in klanken: auto's, maar ook een boom of het riet wat van het dak valt. Het is geen zeer creatieve school en voor sommige kinderen was dat best moeilijk. Wat ik zag is dat de nieuwe media heel mooi de schaamte en angst weghaalden. Ze liepen tijdens hun spel zingend door de straten en bedachten ter plekke een liedje want dat hoorde gewoon bij de opdracht. Daar heeft het samenbrengen van de twee disci-*

plines heel goed gewerkt. Maar de creativiteit werd ook geprikkeld in het mediagedeelte, want het inleven in de ander die het spel gaat spelen en het verzinnen van leuke opdrachten – en je dus moeten afvragen hoe je de blik en oren van een ander kan richten – vergt ook creativiteit en inlevingsvermogen (Debora Patty, afdeling educatie Yo! Opera).

In groep 5 en 6 hebben kinderen nog 'schaamteloze creativiteit': lekker gek doen, zingen en dansen is dan spontaan. Richting de bovenbouw wordt de creativiteit minder spontaan en zal de nieuwe media nog meer stimulans zijn voor kinderen om over de schaamte heen te komen. Door vroeg in de schoolloopbaan van kinderen met zingen te beginnen en hen creatieve prikkels te geven, willen de Rietendakschool en Yo! Opera bereiken dat kinderen in de hogere klassen ook spontaner creatief kunnen zijn.

Het onderzoek

Uit de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld aan het begin en na afloop van het project en uit de gesprekken met de kinderen en de docenten blijken de volgende effecten.

Als eerste hebben we gekeken naar het plezier wat de kinderen hebben in De Zingende Stad,

plezier als voorwaarde om überhaupt iets te willen leren. Deze indicator is dus niet specifiek voor het vlak van creativiteit. Driekwart van de kinderen geeft na het project aan De Zingende Stad leuk te vinden (tabel 1).

Bij aanvang van het project zeggen alle kinderen uit groep 6 zingen leuk te vinden. Na afronding van het project geeft 38 procent aan zingen (nog) leuker te vinden dan voor De Zingende Stad (tabel 2).

Kinderen op de basisschool vinden zingen leuk. Pas in de pubertijd kan het een probleem worden. De combinatie met een toenemend schaamtegevoel en te weinig prikkeling door docenten kan dan leiden tot het ‘ik kan niet zingen’ virus. Ook op de Rietendakschool waren er weinig kinderen die niet durven te zingen. Solo zingen is moeilijker en daar hebben we denk ik kleine stapjes gemaakt. Het zou fijn zijn als de docenten hier structureel meer door konden gaan. Gewoon elke week een uurtje zingen doet wonderen. Wel hebben sommige docenten last van het virus “ik kan niet zingen”. Docenten moeten geprikkeld worden meer te zingen. De Zingende Stad was hooguit een klein beginnetje (Allerd van den Bremen, zelfstandig muziekdocent – docent bij De Zingende Stad). Uit de gesprekjes met kinderen

Wat vond je van De Zingende Stad?	% ja
Leuk	75
Gewoon	19
Niet leuk	6

Tabel 1: plezier (in %) (groep 6, N=16)

blijkt ook dat ze beter weten hoe ze moeten zingen. Ze geven aan dat ze geleerd hebben dat je niet zomaar kunt zingen, maar: *Je moet je stem voorbereiden en opwarmen voordat je gaat zingen* (meisje groep 6).

Driekwart van de kinderen zegt aan het begin van het project vaak alleen te zingen. Van de kinderen geeft 69 procent aan na afloop van het project vaker alleen te zingen dan voor het project. In de gesprekken met de kinderen valt op dat een aantal duidelijk benadrukt heel veel alleen te zingen en wil daar ook graag over vertellen: *Ik zing onder de douche, maar ook als ik buiten loop* (jongen groep 6). Een andere leerling uit groep 6 geeft juist aan nooit alleen te zingen omdat hij zijn stem lelijk vindt.

Het zingen met ouders gebeurde voor het project niet veel en is, voor zover waar te nemen uit de vragenlijsten, niet toegenomen. Er is wel een toename te zien in het zingen met vrienden en op school. Het laatste is volgens de kinderen logisch: *we moeten toch zingen met Yo! Opera!* (meisje groep 6). Het meer zingen met vrienden is toegenomen van 31% voor het project tot 56% daarna: een opvallend resultaat.

Tijdens observaties en ook in de gesprekken viel op dat de kinderen te pas en te onpas samen liedjes inzetten die ze bij De Zingende Stad geleerd hebben. Ze lijken meer vrijheid te ervaren om spontaan te zingen. Dit blijkt ook uit de vraag wat ze leuker vinden: zelf zingen of naar muziek luisteren. Bij de tweede meting is het percentage kinderen dat zelf zingen en luisteren even leuk vindt, gestegen ten koste van het aantal dat liever naar muziek luistert dan zelf zingt. Het niet kunnen uitspreken van een voorkeur wordt ook verklaard doordat het vaak samen valt, in de woorden van een van de kinderen: *Doordat ik meezing als ik naar muziek luister op clips.nl*

Hoofdstuk 3 Creativiteit

of YouTube, leer ik zelf te zingen (jongen groep 6). De professionals van de Rietendakschool en Yo! Opera die bij De Zingende Stad betrokken zijn geven bovendien aan dat kinderen bewuster zijn gaan luisteren: Als kinderen zeggen dat ze het liefst naar muziek luisteren, bijvoorbeeld via YouTube, dan wordt er genuanceerder geluisterd. Ze zijn bewuster, sensitiever en vragen zich af wat voor liedje het is, en of het boos klinkt of stoer.

De bovenstaande resultaten wijzen op een grotere vertrouwdheid met en meer spontaniteit en plezier van de kinderen in zingen. De resultaten op het vlak van loskomen van de norm zijn minder eenduidig. Na het project geven meer kinderen aan dat ze het gek vinden om het geluid van een ananas na te doen: *Het is heel grappig om een aardbeilied te zingen en watergeluiden te maken en het geluid van een Afrikaans beest na te doen, maar het voelt wel een beetje gek (meisje, groep 6).*

Uit de observaties blijkt dat er ook grote verschillen tussen kinderen bestaan, met uitzonderingen naar beide kanten: een paar kinderen springen bij een opdracht meteen op en beginnen al geluiden te maken, terwijl andere kinderen aangespoord moeten worden om van zich te laten horen. Creativiteit is dan ook niet alleen het feitelijke vermogen om creatief te denken, het uiten van creativiteit wordt ook bepaald door iemands karakter en socialisering (Gardner 1990).

De docenten zien wel een toename in de creativiteit van de kinderen, echter alleen wanneer er aan bepaalde voorwaarden zijn voldaan: *De Zingende Stad heeft zeker bijgedragen aan de bevordering van de creativiteit van kinderen. Al werd er wel eerst een kader aangeboden door Yo! Opera. Dit kader is volgens mij de sleutel voor succes als het gaat om jezelf uiten. Kinderen op de Rietendakschool voelen zich vrij snel voor gek staan. Een veilige omgeving met structuur zijn voorwaarden om je een keer anders te kunnen gedragen dan gewoonlijk, om "expressief" te kunnen zijn (Niels Douma, docent Rietendakschool).*

Na afloop van het project denken duidelijk meer kinderen dat er goede en verkeerde geluiden zijn dan aan het begin van het project. Hiervoor zijn meerdere verklaringen mogelijk. Ten eerste kan het zijn dat deze vragen niet helemaal de lading hebben gedekt of dat de kinderen ze anders hebben geïnterpreteerd. Een andere verklaring geeft Mark Dupree, directeur Rietendakschool:



In het begin staan kinderen open voor dat wat ze niet weten. Naderhand vinden ze het, bijvoorbeeld op basis van reacties uit hun omgeving, misschien gek. Maar het positieve is dat ze er dan wel over nagedacht hebben.

Op de vraag van wat een goed en een verkeerd geluid is, valt op dat vrijwel alle kinderen bij een 'verkeerd' geluid een onritmisch geluid laten horen dat niet prettig in het gehoor ligt: krgggtsjjj of er wordt met nagels over het schoolbord gekrast. Bij een 'goed' geluid komen veel kinderen met een ritmisch, prettig in het gehoor

liggend geluid: pokketsjoe, pokketsjoe, pokketsjoe. Hier lijkt het er dus op dat de kinderen van groep 6 de vraag hebben opgevat als een vraag naar of er fijne en niet fijne geluiden zijn.

De Zingende Stad heeft de norm over zingen veranderd. Actief zingen wordt meer gewaardeerd (het aantal kinderen dat zelf zingen leuker of tenminste even leuk vindt als naar muziek luisteren is gestegen van 55% naar 75%). Maar het is minder duidelijk in hoeverre kinderen gestimuleerd zijn om met hun creativiteit buiten de gevestigde kaders te treden of af te wijken van de norm. Het betreft hier mogelijk een effect dat minder snel bereikt wordt dan een effect op plezier en spontaniteit, omdat er daarvoor door meer conventies heen gebroken moet worden. Het bereiken van een dergelijk effect vergt gericht handelen in de interactie met de kinderen, een veilige setting en mogelijk ook een langere projectduur. In de woorden van de muziekdocent:

Loskomen van de norm klinkt wel erg groot, maar het is wel de basis voor wat we in De Zingende Stad op een rustige en stapsgewijze manier proberen te bereiken. De vragen zijn dan: hoe stimuleer je kinderen om hun eigen stem te ontwikkelen en hoe verzin je daar

Bij aanvang project	% ja	Na afronding project	% ja
1. Denk je dat je goed kunt zingen?	69	1. Denk je dat je nu beter kunt zingen dan voor je aan het project deelnam?	75
2. Vind je zingen leuk?	100	2. Vind je zingen nu leuker dan voor je aan het project deelnam?	38
3. Zing je vaak als je alleen bent?	75	3. Zing je nu vaker als je alleen bent dan voor je aan het project deelnam?	69
4. Zing je vaak met je vriendjes?	31	4. Zing je nu vaker met je vrienden dan voor voor je aan het project deelnam?	56
5. Zing je vaak met je ouders?	6	5. Zing je nu vaker met je ouders dan voor je aan het project deelnam?	6
6. Zing je vaak op school?	56	6. Zing je nu meer op school dan voor je aan het project deelnam?	69
7. Vind je het gek om het geluid van een ananas na te doen?	81	7. Vind je het gek om het geluid van een ananas na te doen?	88
8. Denk je dat er goede en verkeerde geluiden zijn?	50	8. Denk je dat er goede en verkeerde geluiden zijn?	75
9. Wat vind je leuker?		9. Wat vind je leuker?	
Zelf zingen	42	Zelf zingen	25
Naar muziek luisteren	45	Naar muziek luisteren	25
Even leuk / Geen van beiden	13	Even leuk / Geen van beiden	50

Tabel 2: effecten op creativiteit (in %) (groep 6, N=16)

opdrachten voor. Dit is alleen maar te bereiken via het creëren van een juist creatief didactisch klimaat waarin niets fout is en waar kinderen zichzelf kunnen uiten. Op de Rietendak wordt daar hard aan gewerkt en wij hebben daar volgens mij iets aan toe kunnen voegen. Ook docenten kunnen op dit vlak worden getraind. Om individuele creativiteit tot bloei te laten komen heb je op een school als de Rietendak-school een langer traject nodig waar muziek een meer natuurlijk onderdeel wordt van de opvoeding. Het leren van muziek als ambacht vormt daarvoor de basis. De Zingende Stad heeft daar een beetje aan bijgedragen of in ieder geval een zaadje gelegd (Allerd van den Bremen, zelfstandig muziekdocent – docent bij De Zingende Stad).

Hoofdstuk 3 Creativiteit



Hoe doen de internationale projecten het op dit vlak?

In een onderzoek van Ofsted (2006, 3) wordt melding gemaakt dat in de meeste Creative Partnerships programma's de kinderen zich bepaalde onderdelen van creativiteit (zoals improvisatievermogen, risico nemen of veerkracht laten zien) weliswaar eigen maakten, maar dat het hen niet altijd duidelijk was hoe ze deze verworvenheden konden inzetten om zelfstandig tot originele ideeën en uitkomsten te komen. In hoofdstuk 5 over empowerment laten we zien dat het aanleren van competenties één stap is, maar het vertalen van die competenties naar houding en gedrag een andere is. Met name die laatste stap vraagt om actieve ondersteuning en begeleiding.

Uit de internationale vergelijkingen komt naar voren dat er met dezelfde doelstellingen gewerkt wordt. Bijvoorbeeld de doelstelling dat kinderen door begeleiding van een creatieve professional zichzelf leren uiten op een

manier die zij zelf hebben gekozen. Zo vertelt een meisje in Matarasso's onderzoek 'Poverty and Oysters': *Mr Marsh [dichter] heeft me het vertrouwen gegeven om te schrijven vanuit mijn eigen gevoel en niet wat ik denk dat er in zou moeten* (1998a, 28).

In de Britse context wordt meer aandacht besteed aan 'persoonlijk risico' dan in Nederland en in het project van De Zingende Stad. Zo ziet Matarasso het nemen van een beetje risico als een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van iemands creativiteit: deelnemen aan een kunstproject betekent bijna altijd een zeker persoonlijk risico nemen en over je schroom heenstappen. (Matarasso 1998a, 28). Dit wordt beaamd door het hierboven aangehaalde Utrechtse meisje: *Het voelt wel een beetje gek, zeker in het begin.*

Hoofdstuk 4 Media wijsheid



Mediawijsheid, kunst en educatie

De generatie van nu groeit op met zowel 'nieuwe' media, zoals MSN en internet en 'oude' media, zoals tv en tijdschriften, die op een 'nieuwe' manier worden gebruikt (Hermes & Jansen, 2006). Zij gebruikt media vaak als bron van ontspanning, communicatie en informatie. Een groot verschil met tien jaren geleden. Waar toen voornamelijk passief gebruikt werd gemaakt van media, ligt nu vooral de nadruk op interactief gebruik, waarbij zelf content gemaakt en

aangeboden wordt (Hermes & Jansen, 2006). De technische vaardigheden van kinderen om met internet om te gaan zijn vaak goed, soms beter dan van volwassenen. Maar mediawijsheid gaat verder dan het bedienen van knoppen: het houdt in dat kinderen kritisch media kunnen analyseren, interpreteren en contextualiseren (Raad voor Cultuur, 2005; Oud & Schoonenboom, 2006). De Raad voor Cultuur definieert 'mediawijsheid' in haar advies *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap* als volgt: 'het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers (kinderen) zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld' (2005, 2). Ellen Hommel gaat in haar essay verderop in deze publicatie nader in op de (beleids)gedachten achter mediawijsheid.

Nieuwe media en mediawijsheid brengen een verandering in het leerproces van kinderen met zich mee. Er wordt nu volgens het 'Just in time' concept geleerd (Lepeltak, 2007), waarbij kinderen onder andere via internet en gaming hun eigen kennis construeren. In mindere mate wordt er nu kennis opgenomen volgens vaste lesschema's. Het internet en de computer stimuleren en faciliteren 'associatief leren'. Deze nieuwe manier van leren vraagt om ander onderwijs. Scholen zoeken naar wegen om aan te sluiten bij de meer associatieve manier van leren die kinderen van kleins af aan ontwikkelen.

Met de komst van de nieuwe media zijn nieuwe manieren gekomen om creativiteit te stimuleren die inherent zouden zijn aan de eigenschappen van deze media; interactief, tijdelijk en snel. Fischer et al (2006) zien een duidelijke rol van digitale media om creatieve processen in fysieke en virtuele leeromgevingen te stimuleren. Zo draagt het gebruik van digitale

Hoofdstuk 4 Mediawijsheid

media volgens hun bij aan het ontwikkelen van ideeën en het maken van verbindingen. Kinderen ontwikkelen het vermogen om zinvolle conclusies te trekken uit onvolledige informatie. Door het zelf vormgeven van processen, het manipuleren en transformeren van beelden die op verschillende manieren zijn verkregen, leren zij betekenis te geven aan de dingen die zij doen en maken. Daarnaast zijn nieuwe media bevorderlijk voor samenwerking en communicatie.

Maar uiteraard is het werken met nieuwe media niet enkel creatief. Veel functies van deze media zijn niet creatief en onderwijs in nieuwe media kan zich beperken tot het kunnen hanteren van de media in plaats van ze op een creatieve manier te gebruiken. Meerdere onderzoekers benadrukken dan ook het belang van een specifieke, gerichte pedagogische benadering als technologie op school tot creatief leren moet bijdragen (Loveless 1999, Reid et al 1993: in Banaji et al 2006). In dat leren lijkt in elk geval één element belangrijk: de leerling moet de rol van 'creator' krijgen. Ook Willem Jan Renger van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht wijst op het belang van de rol van de leerling als 'creator' wanneer het gaat om digitale media in het onderwijs: *Je leert van het spelen van games en simulaties, maar je leert nog meer van het ontwerpen en ontwikkelen ervan. Begripvorming door het ontwerpen van rule-based systemen leidt tot fundamenteel begrip van lesstof, zeker als dit wordt ingebed in een andere leercontext. Onze 'examples of good practice' tonen keer op keer aan dat succes is terug te voeren op gebruiker/leerling in de rol van 'creator'.*¹

Mediawijsheid volgens Yo! Opera en de Rietendakschool

Nieuwe media is volgens Yo! Opera dan ook het middel bij uitstek om kinderen te motiveren tot deelname en hun nieuwsgierigheid voor opera op te wekken. Kinderen hebben veel interesse in de techniek, ze zijn er niet bang voor en maken het zich snel eigen. Hun ouders menen dat de nieuwe media de toekomst hebben en dat geeft De Zingende Stad status, want ouders vinden digitale vaardigheden belangrijk en waarderen het hoger dan het maken van een tekening.

Op de Rietendakschool gebeuren er verschillende dingen op het vlak van mediawijsheid. Er wordt gebruik gemaakt van een digitaal schoolbord. Per groep zijn twee computers beschikbaar. De kinderen worden mediawijs gemaakt in een internetcursus, waarin naast de mogelijkheden van internet en computergebruik, ook de gevaren en risico's ervan worden behandeld.



Daarbij komen de volgende vragen aan bod: hoe ga je om met privacy en je persoonsgegevens, wat zet je op internet en wat niet, wat zijn de gevolgen van te lang achter de computer of op internet zitten en wat is het verschil tussen virtuele contacten en echte contacten? De Zingende Stad vormt vooral een aanvulling op het tonen van de *mogelijkheden* van de computer en internet.

Hoe prikkelt De Zingende Stad mediawijsheid bij de kinderen?

De Zingende Stad heeft weinig aandacht geschonken aan de gevaren van het internet. Dat was niet nodig, omdat het mediage-deelte zich afspeelde in de veilige omgeving van het Games Atelier. Het project heeft de kinderen wel nieuwe mogelijkheden laten zien zoals het Games Atelier en in bekende toepassingen zoals Google Maps en YouTube. Zij worden gestimuleerd een lied op

YouTube te vinden dat voor hen bijzonder is. Ook hebben zij zelf clips gemaakt.

De professionals van De Zingende Stad geven aan dat er op het mediavlak kansen zijn blijven liggen. Als er in een vroeger stadium informatie over het project op internet zou staan of de kinderen het spel thuis hadden kunnen spelen, had dit waarschijnlijk een positief effect gehad zowel op het gevoel van ownership onder de kinderen als op ouderbetrokkenheid (zie ook hoofdstuk 8).

Het onderzoek

Uit de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld aan het begin en na afloop van het project en uit de gesprekken met de kinderen en de docenten blijken de volgende effecten.

Binnen het thema mediawijsheid (tabel 3) geven alle kinderen aan het leuk te vinden om achter de computer te zitten. De helft geeft aan het na afloop van De Zingende Stad ook leuker te vinden dan daarvoor. In de gesprekken komt dat minder terug. Daarin geeft een aantal kinderen aan 'dat ze alles al kenden op de computer', anderen zeggen 'eigenlijk liever naar buiten te gaan dan achter de computer te zitten'. Tijdens observaties in de klas blijkt dat er niet veel verschil

Voor het project	% ja	Na het project	% ja
1. Zit je iedere week wel eens achter de computer?	81	1. Zit je nu vaker achter de computer dan voor De Zingende Stad?	75
2. Vind je het leuk om achter de computer te zitten?	100	2. Vind je het nu leuker om achter de computer te zitten dan voor De Zingende Stad?	38
3. Wat doe je op de computer?		3. Heb je bij De Zingende Stad dingen op de computer geleerd die je nog niet kende?	
Internetten	56	Internetten	56
Chatten	31	Chatten	13
Spelletjes	69	Spelletjes	38
Tekenen	13	Tekenen	6
Sampelen of muziek maken	13	Sampelen of muziek maken	19
Iets anders, namelijk...	38	Iets anders, namelijk ...	63

Tabel 3: effecten op mediawijsheid: de mogelijkheden (in %) (groep 6, N=16)

zit in enthousiasme in het buiten spelen dan op de computer te werken. Het lijkt erop dat kinderen het vooral leuk vinden om *iets anders te gaan doen dan gewoon achter je tafeltje in de klas zitten* (jongen groep 6).

Bij de vraag naar wat de kinderen doen als ze achter de computer zitten valt op dat na het project een aanzienlijk groter percentage kinderen (38% voor en 63% na het project) de categorie "iets anders, namelijk..." invult. De dingen die dan genoemd worden variëren van verschillende spellen tot *een route maken en nieuws uit de natuur kijken*.

Al geeft een aantal kinderen aan dat ze alles al kenden op de computer, onder de docenten bestaat de indruk dat het computergebruik van de kinderen gevarieerder wordt. Bovendien wordt de computer in hun ogen – in elk geval tijdens de lessen van De Zingende Stad – op een positievere manier gebruikt: niet alleen in computerspellen tegen elkaar strijden, maar ook samen werken aan een spel of aan een opdracht.

Overigens blijken niet alle onderdelen van het mediagedeelte van De Zingende Stad even makkelijk en toegankelijk voor de kinderen, zoals blijkt

Hoofdstuk 4 Mediawijsheid

	Wat vond je het leukste om te doen tijdens De Zingende Stad?	Wat vond je het minst leuk om te doen tijdens De Zingende Stad?
Zingen	63	13
Computeren	44	25
Geluiden maken	31	38
Wandelen in de wijk	69	6
Een kaart maken	25	50
Iets anders, namelijk...	6	25

Tabel 4: Wat is het leukst en minst leuk? (in %) (groep 6, N=16)

	Voor het project	Na het project
Zou je op internet altijd je naam en adres invullen als ernaar gevraagd wordt?	6% ja	19% ja

Tabel 5: Effecten op mediawijsheid: de gevaren (in %) (groep 6, N=16)

uit het volgende citaat van een docent: *Het uitgangspunt van het Games Atelier is dat je een koppeling maakt tussen locaties uit de wijk en kennis die je daarover hebt. Maar soms is er gewoonweg geen kennis over die locatie. Dat is dan moeilijk voor kinderen. Sommigen maakten de koppeling echter meteen door bijvoorbeeld in de fruitbuurt, waar de straten de namen van fruit hebben, als opdracht te geven om een liedje over een aardbei in de Aardbeistraat te maken. Dat vond ik erg knap en leuk om te zien. Moeilijk was het voor kinderen om zich in te leven in de kinderen die later de opdracht moeten uitvoeren.* (Marieke Hochstenbach, Waag Society – docent bij De Zingende Stad).

Sommige aspecten van het spel zijn te moeilijk voor deze leeftijdsgroep. Ook was de omgeving van het Games Atelier nog in ontwikkeling en nog niet volledig afgestemd op het niveau van de basisschool (bijvoorbeeld commando's nog in het Engels), waardoor de zelfredzaamheid van de kinderen tijdens het mediagedeelte minder groot was dan idealiter het

geval zou zijn. Het lijkt erop dat dit zich ook heeft vertaald in de hoeveelheid plezier die de kinderen aan de verschillende onderdelen van De Zingende Stad beleefden (tabel 4). Het wandelen in de wijk en het zingen werd door de meeste kinderen het leukst gevonden. Het maken van een kaart en het maken van geluiden vonden veel kinderen het minst leuk.

En hoe doen de internationale projecten het op dit vlak?

Matarasso heeft mediawijsheid niet expliciet in zijn onderzoek meegenomen. Een onderzoek van Ofsted (2006, 3) naar Creative Partnerships projecten op verschillende scholen laat zien dat er een bewijs is geleverd voor een verbetering van de prestaties op het vlak van geletterdheid, gecijferdheid (wiskundige geletterdheid) en ICT (media-geletterdheid). De scholen legden ter verklaring van deze verbetering een verband tussen het plezier dat kinderen hebben in het leren in Creative Partnerships programma's en het doel van deze programma's om het denkvermogen van kinderen te stimuleren.

1. www.games2learn.nl/Renger

Essay Mediawijsh eid: over educatie, geletterdhe id en plezier

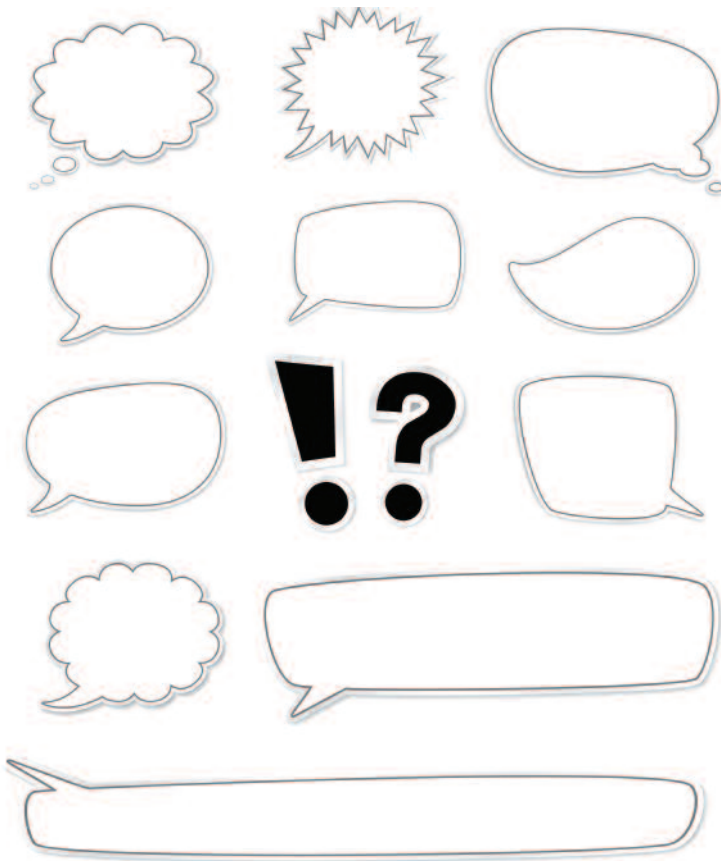
Digitale technologie en media bepalen steeds sterker de dagelijkse onderwijspraktijk van de opgroeiende generatie: van het digitale schoolbord en de computers achter in de klas tot het integreren van digitale media in projecten als De Zingende Stad.

Bovendien is de opgroeiende generatie meer dan ooit producent en niet meer enkel consument van media. Deze ontwikkeling roept de vraag op hoe kinderen voorbereid kunnen worden op een creatief en empowerend gebruik van deze media. Ellen Hommel zoekt antwoord op deze vraag in onderstaand essay. Zij brengt daarbij overzicht in de wirwar van momenteel gehanteerde termen als mediawijshheid, media-geletterdheid (of kunnen we het beter over culturele geletterdheid hebben?) en media-educatie en legt relaties tussen die termen.

Mediawijshheid is een begrip dat door de Raad van Cultuur is geïntroduceerd en staat voor 'het geheel aan kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld'.¹ Bij een dergelijk begrip is het gerechtvaardigd de vraag te stellen: wat is wijsheid en vooral wie heeft de wijsheid tegenwoordig in pacht? Is het wijs om 6 tot 9 uur per dag achter een beeldscherm te zitten of is het wijzer om de digitale snelweg zo lang mogelijk bij kinderen weg te houden vanwege de eventuele ongelukken die kunnen gebeuren? Het gezegde luidt niet voor niets: wijsheid komt met de jaren. Wijsheid veronderstelt kennis en ervaring.

Mediawijshheid is de plaatsvervangende term voor wat eerder in het beleidsveld media-educatie werd genoemd. De Raad wil daarmee de aandacht verleggen van beschermen en consumeren naar versterken en produceren. De Angelsaksische term *media-literacy*, in goed Nederlands: geletterdheid, vindt zij een te talige connotatie hebben.

Geletterdheid gaat over het kunnen lezen en schrijven van symbolen die wij letters hebben genoemd. Om te kunnen lezen en schrijven is kennis nodig van de betekenis van deze symbolen (letters) en van de combinatie van letters (woorden). Daar zijn



afspraken over gemaakt; en wie deze afspraken niet kent, mag zich analfabeet noemen. Behalve de basiskennis van afspraken is kennis van de culturele context nodig; woorden krijgen pas betekenis in relatie tot hun omgeving. Hoe meer kennis van die omgeving (socio-politiek, cultureel, historisch), hoe meer betekenis een tekst krijgt. Voor een pedagoog als Paolo Freire was geletterdheid ook meer dan een technische vaardigheid: *'reading the word, is reading the world'*.² Met zijn alfabetiseringsprojecten werkte hij aan de emancipatie van de onderdrukten door hen zicht en grip te geven op hun leefsituatie.

Naast het kunnen lezen – het decoderen van de symbolen – is geletterdheid pas van betekenis als je in staat bent te schrijven. Daarom heeft geletterdheid zowel een consumerende als een producerende betekenis in zich.

In een fundamenteel gemedialiseerde samenleving is niet alleen het woord maar ook het beeld fundamenteel onderdeel van de samenleving. Over de huidige samenleving wordt ook vaak gesproken in termen van beeldcultuur. Geletterdheid tot het woord alleen is niet meer voldoende, visuele geletterdheid is

Geletterdheid heeft zowel een consumerende als een producerende betekenis in zich

noodzaak. De impact van de introductie van het beeld begin vorige eeuw is groot. Fotografische en filmische beelden hebben de rare en nare gewoonte dat ze realistisch ogen. In een beeldcultuur zijn waarheid en realiteit geen eenduidige begrippen meer. De reproduceerbaarheid van wat realiteit lijkt heeft een eigen realiteit gecreëerd die geen origineel meer kent.³ En ook al leven we al meer dan 100 jaar met dit fenomeen, nog steeds wordt beeld in de massamedia als waarheid gepresenteerd.

Door de toenemende invloed van de massamedia in de vorige eeuw is het publieke vertoog waar jongeren mee te maken kregen en de daarmee samenhangende beeldvorming over jongeren, dubbelzinnig geworden. Er is het vertoog van de instituties die vooral benadrukken dat er voor de jeugd gezorgd

moet worden. Bezorgdheid, dwang en harde aanpak, staan daarin centraal en het lijkt soms of elke jongere in potentie crimineel is. Daarnaast is er het vertoog vanuit de commercie die met de opkomst van de massamedia en onder invloed van jeugdsubculturen, de jeugd ziet als trendsetter in *lifestyle*. In beide vertogen was de stem van jongeren zelf zelden zichtbaar, hoewel in dezelfde periode verschillende particuliere initiatieven zichtbaar zijn die de jeugd wil leren zelf de media te hanteren: vaardigheden aanleren, ten einde een kritisch bewustzijn te ontwikkelen en eigen stem te laten horen; de jeugd als producent. De achterliggende methodische gedachte is dat wanneer de jeugd de taal van dominante vertogen leert te doorzien, zij meer zicht en grip op de eigen leefsituatie krijgt.⁴ Deze stroming van *critical media-literacy* valt te vergelijken met de kritische pedagogie van de eerder genoemde Freire.

De laatste decennia is door de technologische ontwikkelingen de reproduceerbaarheid van het beeld zonder kwaliteitsverlies zo ontzettend toegenomen dat voor grote groepen van mensen woord en beeld samen de dagelijkse werkelijkheid bepalen; televisie, telefonie en internet zijn uitwisselbaar. Niet alleen professionals zijn in staat woord en beeld voor het grote publiek te maken, het amateurisme op het internet wordt als een van de grootste gevaren gezien door sommige klassiek-modernistische mediagoeroes. De mogelijkheid die iedere burger tegenwoordig heeft om zijn eigen content op het internet te plaatsen zou tot vele onwaarheden leiden. Meer producenten op een markt, maakt dat machtsverhoudingen gaan schuiven. Wie bepaalt tegenwoordig nog wat (waardevolle) kennis is? De fundamenteel gemedialiseerde wereld is daarmee ook een gefragmenteerde geworden. De burger maakt keuzes en afhankelijk van het medium dat gehanteerd wordt ontstaan er verschillende vertooggemeenschappen; mijn collega die World of Warcraft speelt, hanteert op dat moment een taal waarin ik niet thuis ben. De betekenis die hij aan het woord vriend geeft is een andere dan die ik hanteer. Het ontstaan van deze verschillende werkelijkheden, met ieder hun eigen geletterdheid, waarheid en soms ook *lifestyle* maakt dat

we op zoek moeten naar nieuwe manieren van samenleven en communiceren. De Swaan spreekt in deze context over een andere benadering van het begrip multiculturalisme: 'dat er allerlei cultuuruitingen zijn die heel goed naast elkaar kunnen bestaan en zelfs her en der kunnen samengaan, zonder dat het mogelijk, laat staan nodig is om de een hoger te achten dan de ander. In deze opvatting bestaat er geen maatstaf om hiphop esthetisch boven of onder de seriële concertmuziek te plaatsen'.⁵ Deze opvatting neemt de consequenties van de fundamenteel gemedialiseerde samenleving serieus en creëert daarmee kansen voor de nieuwe producenten.

Content maken zonder bewustzijn van de mogelijke betekenissen en alternatieven is niet voldoende

In een fundamenteel gemedialiseerde wereld lijkt het idee van gedeelde kennis dus steeds meer fictie te worden. Het is vooral nodig om vaardigheden te ontwikkelen om op elkaars werkelijkheid in te kunnen spelen. Mediawijsheid gaat dan over *culturele geletterdheid* in een complexe, veranderlijke samenleving waar de klassieke modernist, samen met de massamedia plaats moet maken voor subculturele vertogen, de verschillende werkelijkheden waar de burger zich in beweegt. Op dit deel van mediawijsheid heeft de jeugd van tegenwoordig met zijn meervoudige identiteit misschien al een beter antwoord dan mensen zoals ik.

De jeugd zet de trend, gevoelig als zij is voor nieuwe moderne snufjes die op de markt worden gebracht. Jongeren zijn al lang, voordat de volwassenen het door hebben, producenten geworden op hun eigen infotainment markt. Het dilemma van de producent is echter het dilemma van de imitatie. Paolo Freire gaf in zijn pedagogie van de onderdrukten aan dat de onderdrukte die geen alternatief geboden wordt, ook niet in staat zal zijn ander gedrag te vertonen dan zijn enige voorbeeld, dat van de onderdrukker zelf. Content maken zonder zich van de mogelijke betekenissen en alternatieven bewust te zijn is niet voldoende. Dus de nieuwe visie van de Raad voor Cultuur ten spijt: mediawijsheid begint bij educatie. Niet in de zin van beschermen en consumeren, maar in de zin van weten wat

Het is nodig om vaardigheden te ontwikkelen om op elkaars werkelijkheid in te kunnen spelen

woord en beeld voor betekenis (kunnen) hebben in de context van de huidige samenleving. Mediawijsheid begint eveneens bij *media-literacy*, bij geletterdheid. Culturele geletterdheid is nodig om met elkaar te kunnen communiceren, om elkaar te kunnen begrijpen, zoals het Nederlandse spreekwoord luidt: met iemand kunnen lezen en schrijven. Het betekent dat je goed met elkaar overweg kunt doordat je elkaar begrijpt.

Aan het onderwijs de taak om initiatieven op te zetten die met deze ontwikkelingen rekening houden, initiatieven die kinderen niet alleen leren lezen en schrijven, maar ook kijken.

De SLO, het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, heeft al enige jaren terug de aandacht gevestigd op een dergelijke mediageletterdheid. Smelik et al. beschrijven dat de vele initiatieven en instellingen op dit terrein als gemeenschappelijk doel *het kritisch en bewust maken van kinderen* hebben en dat wanneer dit bewustzijn er is *plezier, begrip en waardering* voor de media groeien.⁶ Eigenlijk zoals opvoeders al jaren weten, zo werkt dat met lezen, zo werkt het dus ook met de nieuwe media.

De stichting De Frisse Blik is een recent initiatief dat zich onder andere richt op kinderen in het basisonderwijs. Zij vinden dat op scholen naast aandacht voor begrijpend lezen er veel meer aandacht moet komen voor begrijpend kijken. De initiatiefnemers achter De Frisse Blik, zelf uit het mediavak, leren kinderen kritisch kijken naar hoe media de werkelijkheid benaderen.⁷ Kinderen in onder andere het basisonderwijs maken zelf 'gemanipuleerde' filmpjes en onlangs werden tijdens het filmfestival "Wat is Waar" enkele van deze filmpjes vertoont. Wat mij hierbij meteen opvalt is het plezier van de kinderen om op deze wijze bezig te zijn. Plezier dat voortkomt uit het bewustzijn dat heel veel in de media niet waar is, maar dat ook zij de waarheid naar hun eigen hand kunnen (leren) zetten. Pas door plezier, media-educatie en mediageletterdheid kunnen jonge producenten *wijs* worden.

Noten

1. Raad voor Cultuur (2005), *Mediawijsheid; de ontwikkeling van nieuw burgerschap*.
2. Paolo Freire (1921-1997) kritisch pedagoog, invloedrijk als het gaat om methodisch denken in relatie tot educatie en opvoeding. Zijn belangrijkste werk: *Pedagogy of the oppressed* (1971)
3. De Franse socioloog Jean Baudrillard (1929-2007) hanteert hiervoor het begrip: Simulacrum
4. Goodman, Steven: *Teaching Youth Media: a critical guide to literacy, video production, and social change*, Teachers College Columbia University New York 2003 is een goed uitgewerkt voorbeeld van deze methodiek.

5. p.21 in Abram de Swaan (2008): *Het Signaal is ruis geworden. Het kunstwerk in het tijdperk van zijn onbeperkte beschikbaarheid*. Amsterdam, Bert Bakker
6. p.17 in Anneke Smelik, Sammy Frankenhuis & Sanne van der Hagen (2007) *De effecten van nieuwe media op jongeren van 12 – 14 jaar*. Enschede: SLO (Stichting Leerplanontwikkeling), ook heeft de SLO uitgegeven: T. Dubbelman, et al. (2005) *Geletterd kijken. Werken met beelden in de nieuwe onderbouw* en een docentenhand leiding: *Visuele geletterdheid* (2006) voor de onderbouw van het VO, te downloaden via hun site.
7. www.defrisseblik.nl, deze stichting is een initiatief van medewerkers van Bromet en dochters.



Deel III Sociale Ontwikkelingen

Er zijn verschillende sociale ontwikkelingen die door kunstdeelname gestimuleerd kunnen worden en die plaats vinden op verschillende niveaus: in individuen en tussen individuen. Op individueel niveau gaat het om empowerment, wat tevens een belangrijke voorwaarde is voor verdere sociale ontwikkeling tussen individuen. Empowerment staat centraal in hoofdstuk 5. Waar het de sociale ontwikkeling tussen individuen betreft, raken we aan de discussie over sociaal kapitaal en in het verlengde daarvan die over sociale cohesie. Ook hierin zijn verschillende niveaus te onderscheiden:

- **Microniveau van sociale cohesie:** hierbij gaat het om de inter-persoonlijke ontwikkeling in de vorm van het opbouwen van sociaal kapitaal, dat meestal vertaald wordt als de netwerken en vriendschapsrelaties van een persoon. In hoofdstuk 6 vertalen we sociaal kapitaal naar het niveau van de klas en kijken we naar het groepsgevoel, groepsdynamiek en het vermogen om met de groep samen te werken.
- **Macroniveau van sociale cohesie:** hier betreft het in eerste instantie de identificatie en verbondenheid die men voelt met de nationale staat waar men woont. Op kleiner schaalniveau betreft het de identificatie met de wijk of stad. Op de identificatie van de kinderen met hun leefomgeving gaan we in hoofdstuk 7 in.

Tussen het micro- en het macroniveau bevindt zich het mesoniveau van sociale cohesie. Dit niveau is in ons onderzoek niet zo zeer relevant voor de kinderen, maar wel voor hun ouders:

- **Mesoniveau van sociale cohesie:** dit betreft de binding tussen maatschappelijke groepen, maar ook de binding en de relaties tussen burgers/groepen en politieke en/of publieke instanties. In hoofdstuk 8 pakken we het mesoniveau op in de vorm van de betrokkenheid van de ouders van de kinderen bij de school.

Hoofdstuk 5 Empowerment



zelfvertrouwen geeft opdat ze zich beter kunnen redden en hun stem kunnen laten horen in de maatschappij. Kunst wordt gezien als een manier om mensen te empoweren. Dat is de inzet van creatieve therapie. De community art kent een traditie waarin empowerment en 'een stem geven' aan individuen en bepaalde maatschappelijke groepen centraal staan. Zo definiëren Webster & Buglass community art als 'een manier om de creatieve activiteiten te beschrijven die mensen in hun gemeenschap samenbrengt en waarop mensen de kans krijgen om nieuwe vaardigheden en kansen te verwerven' (2005: i).

In de vele definities van empowerment is het uitgangspunt kracht.¹ Het aanleren van nieuwe vaardigheden en het creëren van kansen staan centraal. In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen de empowerment van individuen en die van groepen of gemeenschappen.

Een veel gebruikte beschrijving van empowerment op individueel niveau is het sterker maken van individuen binnen hun eigen sociale context, zodat zij beter in staat zijn om controle te krijgen over hun leven (in Delahaije 2004, 7/8). Door het werken aan en het onder de knie krijgen van bepaalde competenties, kan een individu meer invloed uitoefenen op de positie die hij/zij in de maatschappij inneemt. De competenties raken verschillende vlakken (zie onder andere Napier 2006; Cox & Pawar 2006; Oud & Oostdam 2007) zoals zelfvertrouwen, eigenwaarde, positief zelfbeeld, sociale binding, leergierigheid, zelfmanagement, verbinding met school/werk en samenwerken.

Op basis van internationale literatuur kunnen er vier fasen onderscheiden worden in een succesvol individueel empoweringsproces:

Empowerment, kunst en educatie
Of het nu gaat om de burgerrechtenbeweging en vrouwenbeweging van de jaren '50 en '60 van de vorige eeuw in de Verenigde Staten, de Zuid-Amerikaanse bevrijdingsfilosofie van de jaren '70 van de vorige eeuw (Freire 2007) of de huidige, beleidsmatige roep om actief burgerschap, het begrip empowerment ligt eraan ten grondslag. Bij alle bewegingen draait het om de vraag hoe je mensen in achterstandsposities empowert, hen eigenwaarde en

Hoofdstuk 5 Empowerment



1. Bewustzijnsfase: begrip van de context en de spelers in die context, probleemdefinitie en identificeren van manieren om het probleem op te lossen
2. Krachtfase: ontwikkeling van competenties en nieuwe houding
3. Machtfase: vertaling van competenties (kennis, houding en vaardigheden) naar gedrag wat zal leiden tot grotere invloed op de omgeving
4. Continueringfase: structureel inzetten van effectief gedrag en reflectie op de effecten van dit nieuwe gedrag

Het onderscheid in de literatuur en in de praktijk tussen de empowerment van individuen en van groepen of gemeenschappen heeft recent kritiek ondervonden. Als derde benadering van empowerment wordt de sociaal-ecologische benadering voorgesteld. Deze benadering gaat ervan uit dat het noodzakelijk is om zowel op individueel als op gemeenschapsniveau te empoweren, omdat beide processen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Verzaal, 2002 in Delahaije 2004, 16). Centraal bij de sociaal-ecologische benadering staat 'de interactie tussen mensen en hun omgeving, gebaseerd op wederzijds respect en kritische reflectie, waardoor zowel individuen als controlerende instituten veranderen op een manier waardoor individuen een grotere invloed krijgen op mensen en instituten die hen verhinderen om een gelijkwaardige positie in de maatschappij te verwerven' (idem). Dat betekent dat ook scholen en culturele organisaties een klimaat moeten scheppen waarin de kracht van individuen tot uitdrukking kan komen.

Empowerment volgens Yo! Opera en de Rietendakschool

Voor de professionals die betrokken zijn bij De Zingende Stad zijn de volgende elementen van empowerment belangrijk: het zelfvertrouwen, de zelfverzekerdheid en eigenwaarde van de kinderen versterken, opdat zij hun eigen stem ontwikkelen (in eerste instantie letterlijk, maar dan ook figuurlijk). Ook hier is de zichtbaarheid van het project belangrijk: de professionals gaan er van uit dat de empowerment van de kinderen vooral gestimuleerd worden als ouders en andere bezoekers naar hun presentaties komen of hun spel spelen. Bij De Zingende Stad werd er sterk voortgebouwd op de ervaringen die met het project Water van Yo! Opera op de Rietendakschool zijn opgedaan.

Volgens de professionals van de Rietendakschool is het zelfvertrouwen, de zelfverzekerdheid en eigenwaarde van de kinderen niet erg groot: *Als zij een opdracht moeten maken die met goed of slecht wordt afgerond, dan gaan ze ervoor. Maar als het om een subjectieve beoordeling gaat – de een kan het mooi vinden, de ander lelijk, en dat mag gezegd worden – worden ze onzeker. Ook worden ze onzeker van een nieuw gezicht voor de klas of een nieuw lesje. Dit*

Those empowered can orchestrate their lives and control the world around them (Cox en Pawar, 2006).

is fnuikend voor hun creativiteit (Pauline Noorman, docente Rietendakschool).

Met projecten zoals die van Yo! Opera heeft de Rietendakschool ervaren wat kunst kan doen voor het zelfvertrouwen en de zelfverzekerdheid van kinderen: *Bij het eerste project Water was het lastig om de ouders erbij te betrekken. Ballet vinden de meeste ouders erg, maar opera is wel het allerlaatste waar ze naar toe willen gaan! "Kattengejank! En mijn kind zingen en optreden?" Dat was voor hen moeilijk voor te stellen. Maar tijdens de voorstelling stonden de kinderen erbij als sterren en zag je de ouders kijken en denken: "Is dat mijn kind?" De kinderen bleven goed in hun rol en je zag hen denken: "Gedraag je, ouders, ik ben aan het optreden!" Dat zelfvertrouwen kun je zonder kunst niet bereiken. Weten dat je met respect behandeld kunt worden. De professionals van Yo! Opera en de Waag beschouwen de kinderen als medeprofessionals. Ook is er een mooi verhaal van een*

allochtoon meisje. De ouders dachten dat ze niks kon, en ook docenten konden niet iets vinden waar ze in uitblonk. Daarbij was ze sociaal ook nog eens onvaardig. Maar tijdens de voorstelling van het project Water, zong ze de sterren van de hemel, zonder een fout te maken. Als je het goed doet, is dat wat kunst met een kind kan doen (Mark Dupree, directeur Rietendakschool).

Hoe prikkelt De Zingende Stad empowerment onder de kinderen?

Empowerment wordt binnen De Zingende Stad op verschillende manieren geprikkeld. Het project is erop gericht de kinderen vrij te laten voelen, zodat ze zich vrij kunnen uiten. Er wordt uitgebreid aandacht besteed aan het 'presenteren van jezelf', het creëren van zelfvertrouwen en het kijken en luisteren naar elkaar. Daarbij wordt benadrukt dat niets gek is en dat je elkaar niet mag uitlachen. Ook is er een oefening waarbij kinderen leren om met de camera om te gaan. Een leerling probeert dan zo lang mogelijk met een stoere blik de klas in te kijken, totdat hij of iemand anders in de lach schiet. Door deze oefening leren kinderen hun angsten overwinnen.

Initiatieven van kinderen om iets te laten zien of voor te doen worden gestimuleerd. Wanneer een leerling bijvoorbeeld tijdens een les over bewegen spontaan opspringt om te laten zien hoe je 'stoer' beweegt, krijgt deze de aandacht. Er wordt naar hem gekeken en hij wordt geprezen om zijn initiatief. Hoewel het natuurlijk niet de bedoeling is dat elk kind met een idee zomaar opspringt en het uitvoert, stimuleert zo'n kleine gebeurtenis de andere kinderen om hun spontane ideeën te uiten. Het geeft ze de boodschap mee dat niets 'fout' is en dat je kunt vertrouwen op je eigen ideeën.

Het onderzoek

Uit de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld, de gesprekjes die met hen zijn gevoerd en uit de interviews met de betrokken professionals komen de volgende resultaten naar voren. Hierbij dient opgemerkt te worden dat zelfverzekerdheid en eigenwaarde lastige begrippen zijn voor kinderen van groep 6. We hebben deze begrippen daarom vertaald naar wat ze durven en waar ze trots op zijn. Maar voornamelijk baseren we onze uitspraken op de ontwikkelingen die de docenten, die de kinderen goed kennen, hebben vastgesteld.

Het is opvallend dat de kinderen duidelijk aangeven dat ze na deelname aan het project makkelijker in hun eentje voor de klas durven te

Hoofdstuk 5 Empowerment



zingen. Een van de kinderen zegt letterlijk zingen minder eng te vinden door Yo! Opera (meisje groep 6). Ook de docenten beamen dat een aantal kinderen makkelijker zingt en meer durft en meer zelfvertrouwen heeft gekregen: *Yo! Opera brengt kinderen in het project op mooie ideeën met betrekking tot zang en beweging en daagt ze uit. De docenten van Yo! Opera doen dingen voor en laten kinderen voorbeelden aandragen voor elkaar, waarbij zij hun expressieve uitspattingen stimuleren. Dit project heeft ervoor gezorgd dat kinderen meer zelfvertrouwen krijgen. Meer lak hebben aan wat anderen van ze vinden wanneer zij zich expressief uiten. Daardoor wordt er eigenlijk meer ruimte voor creativiteit gemaakt (Niels Douma, docent Rietendakschool).*

Een docente ziet de effecten hiervan ook terug in andere vakken: *Creativiteit en empowerment zijn nauw met elkaar verbonden en misschien vind ik de effecten op de persoonlijke ontwikkeling nog wel belangrijker dan het leren luisteren naar je leefomgeving voor deze*

populatie kinderen. Ze leren zich te uiten en ze zijn nu minder verlegen om hun dingetjes te laten zien en uit te leggen wat ze hebben gemaakt en waarom ze voor iets gekozen hebben. Ze verschuilen zich minder achter een populair iemand. Dat zie je ook in andere lessen: voor een groep uitleggen wat je gedaan hebt, werk laten zien, uitstallen van hun product dat ze in de naschoolse opvang hebben gemaakt, dat gaat veel makkelijker. En dat zal ook zijn effect hebben in de bovenbouw tijdens spreekbeurten en de musical. Ik denk dat de kinderen daarmee geholpen zijn: ze zijn creatiever, vrijer en zelfverzekerder. Ze hebben geleerd dat elk product er mag zijn en dat iedereen zijn eigen visie op zijn eigen product heeft. Dat het niet goed of fout kan zijn of mooi of lelijk. Dat vinden de kinderen heel spannend, want dat zijn ze van huis uit niet gewend. Eventjes liften er vier kinderen uit groep 4 met het project mee en die keken hun ogen uit en zaten een beetje verlegen te giebelen, terwijl de kinderen van groep 5 die het project nu al een tijdje meebelevden, gewoon zingen en geluiden maken en het maakt ze niet uit of er een camera op hen is gericht en dat er allerlei vreemde gezichten bij zijn (Pauline Noorman, docente Rietendakschool).

Beide docenten leggen een relatie tussen creativiteit en empowerment. Ook benoemen ze het belang van het 'zelf bezig zijn en ontdekken' voor het zelfvertrouwen van de kinderen: *Als er in een project voldoende ruimte is voor de kinderen om zelf aan de slag te zijn, als ze voldoende uitgedaagd worden om zelf na te denken en te ontdekken dan wordt het ze eigen en dat is heel belangrijk voor het leerproces* (Niels Douma, docent Rietendak-school).

In De Zingende Stad zitten volgens docente Hilleke Brouwer veel momenten waarop kinderen uitgedaagd worden zelf dingen te doen. Maar omgekeerd kan dit uitdagen ook als een te grote drempel of persoonlijk risico worden geïnterpreteerd door kinderen: *De aanpak in de muzieklessen met vragen als hoe klinkt een sloot als die kon praten, kunnen kinderen die bruisen van creativiteit, energie en lef, enorm prikkelen, maar andere kinderen kunnen daarop vastlopen en er onzeker van worden. Daarom was afwisseling tussen zang, het maken van kaarten en het werken achter de computer goed, die kinderen konden dan bijvoorbeeld weer meer uit het aardrijkskundige deel halen* (Debora Patty, afdeling educatie Yo! Opera).

Voor het project	% ja	Na het project	% ja
1. Durf je in je eentje voor de klas te zingen?	13	1. Durf je nu eerder in je eentje te zingen dan voor De Zingende Stad?	75
2. Ben je trots op het spel dat jullie voor de zomer hebben gemaakt?	88	2. Ben je trots op het clipje dat jullie tijdens De Zingende Stad hebben gemaakt?	81

Tabel 6: *durf en trots (in %) (groep 6, N=16)*

Zelfvertrouwen en eigenwaarde worden versterkt als de kinderen gewaardeerd worden voor hun prestatie en zich trots voelen op wat ze hebben bereikt. Uit de vragenlijst blijkt dat van de kinderen meer dan 81 procent trots is de eindproducten die ze hebben gemaakt, het spel en het clipje. Yo! Opera is zich bewust dat de zichtbaarheid van het project daarom de nodige aandacht vraagt: *Bij empowerment denk ik ook aan trots. Trots dat hun ouders zijn komen kijken, ze hebben hun liedjes laten horen en de ouders hebben de route gelopen. Daar moeten we in het vervolg meer aandacht aan geven door al eerder foto's, clipjes of geluiden op een website te zetten, zodat de kinderen al veel vroeger in het project dingen kunnen laten zien. Dat heeft direct te maken met je zelfvertrouwen en het is zo belangrijk voor kinderen om te merken dat hun ouders trots op hen zijn – vooral voor deze kinderen* (Debora Patty, afdeling educatie Yo! Opera).

Hoe doen de internationale projecten het op dit vlak?

In een van de onderzoeken naar de projecten van Creative Partnerships – naar een project gericht op het herinrichten van de speelplaats op de Glade Hill School, Nottingham (CP 2007b, 3-9) – wordt een duidelijke relatie gelegd tussen het hebben van meer zelfvertrouwen en het samenwerken aan het gemeenschappelijke project dat de hele school populatie omvat (kinderen én docenten). De activiteiten hebben een positief effect gehad op de eigenwaarde en het emotionele welzijn van de kinderen. De Creative Partnerships coördinator merkte op dat als kinderen mensen ontmoeten die enthousiast en getalenteerd zijn, dit hen doet realiseren wat mogelijk is en wat ze kunnen bereiken. De sociale competenties van kinderen zijn ontwikkeld door samenwerking. Ze worden aangemoedigd om hun ideeën te delen met de creatieve partners, docenten en andere kinderen. Dit heeft hen geholpen om met zelfvertrouwen vragen te stellen en geleerd de

Hoofdstuk 5 Empowerment

mening van anderen te waarderen (CP 2007b, 5). Hiermee samen hangen de verbeteringen in het vermogen van kinderen om zich te uiten en om te luisteren. Creative Partnerships merkt daarbij op dat de nieuwe speelplaats een tastbaar bewijs was van een gezamenlijke inspanning van leerlingen en docenten waar iedereen trots op kan zijn. Deze trots en de zichtbare invloed van hun inbreng op het ontwerp geeft kinderen het gevoel van co-eigenaarschap, wat als bijkomend effect heeft dat kinderen op een respectvolle manier gebruik maken van de toestellen op de speelplaats. Volgens een docent heeft het project de 'vonk' teruggebracht in het schoolleven van kinderen. Ze zijn gestimuleerd om met minder remmingen werken, waardoor ze meer in staat zijn om hun ideeën vrijelijk te verkennen (CP 2007b, 6).

Uit een ander onderzoek onder schooldirecteuren van Creative Partnerships scholen, blijkt dat zo'n 90 procent van deze directeuren een verbetering vaststelt in het zelfvertrouwen, communicatieve vaardigheden en motivatie van de kinderen (CP 2007a, 4). Ook uit het onderzoek van Ofsted (2006, 3) naar een aantal Creative Partnerships projecten blijkt dat de meeste kinderen die aan de projecten deelnemen goede persoonlijke en sociale vaardigheden ontwikkelen. Specifiek genoemd worden goed gedrag, een zekere volwassenheid van de kinderen in hun relatie met volwassenen, enthousiasme en trots. Ook viel op dat de kinderen zich beter en langer konden concentreren en daarmee bleef hun interesse in het project behouden. Als reden hiervoor gaven de kinderen het werken naar een tastbaar eindresultaat en hun wens om zoveel mogelijk van de creatieve professional te leren zolang deze met hun klas werkt (Ofsted 2006, 9). Daarnaast worden als specifieke vaardigheden genoemd die verbeterd zouden zijn (Ofsted 2006, 9): zelfvertrouwen, een ondernemende opstelling en het vermogen van de kinderen om met veranderingen om te gaan.

Zoals bij De Zingende Stad worden ook in de onderzoeken naar Creative Partnership een relatie gelegd tussen een zichtbaar eindresultaat en het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van de kinderen. Bovendien worden in de Engelse onderzoeken eveneens een nauw verband gelegd tussen empowerment en creativiteit (de vrijheid om de eigen ideeën te verkennen). Met betrekking tot zelfvertrouwen concludeert Matarasso dat dit een van de vlakken is waarop de meeste door hem onderzochte community art projecten een impact hebben. In *Use or Ornament?* geeft zelfs 80 procent van de deelnemers aan dat zij zich zekerder voelen over

Take control over aspects of life based on strengths instead of shortcomings (Ife, 2006).

hun eigen capaciteiten sinds ze bij het kunstproject betrokken zijn geraakt. Dit zelfvertrouwen komt volgens Matarasso (1998a, 27) niet zo zeer voort uit het aanleren van nieuwe vaardigheden maar uit het krijgen van erkenning voor de vaardigheden die ze al bezaten. Maar Matarasso tekent bij deze conclusies aan dat de impact op het zelfvertrouwen van de deelnemers sterk kan verschillen: 'Sommige mensen waren enkel op afstand of incidenteel betrokken, bijvoorbeeld in de muziekvoorstellingen voor ouderen of in korte kunst-op-school projecten. Bij hen was er weinig of geen impact op dit vlak. Maar deelnemers aan de langlopende projecten spraken vaak over een nieuw vertrouwen in hun vaardigheden en hun positie' (Matarasso 1998a, 31). Sociale ontwikkelingen vragen dus tijd.

1. Veel dank aan Hogeschool onderzoekers in Opleiding Henk Pennings, Mirte Hartland en Marita Pruyser voor de informatie die we konden gebruiken uit hun onderzoeken naar empowerment voor de Hogeschool van Amsterdam.

Hoofdstuk 6 Sociaal kapitaal



Inter-persoonlijke sociale ontwikkeling, kunst en educatie

Effecten op de empowerment van individuen zijn van belang voor de persoon in kwestie; hoe hij of zij in het leven en in de maatschappij staat. Een empowered persoon zal beter in staat zijn om zijn of haar sociaal kapitaal – de sociale netwerken en sociale banden van een persoon – te vergroten. Uit onderzoek blijkt dat kunstprojecten een groot potentieel hebben op dit gebied. Onderzoek naar het project [U bevindt zich

hier] van Springdance in 2005 liet zien dat 71 procent van de deelnemers nieuwe mensen had leren kennen en dat 37 procent nieuwe vriendschappen had gesloten (Trienekens 2006, 17). Projecten op wijkniveau brengen eveneens vaak nieuwe contacten tot stand, zo blijkt uit onderzoek naar het project Jalan Jalan van Stichting ACCU, waar 90 procent van de bezoekers het festival een goede manier vindt om in contact te komen met mensen uit de buurt van verschillende culturen (Kunstenaars & CO 2008, 47). Banaji et al. (2006, 28-29) laten zien dat zowel de benadering van creativiteit als democratische kracht als van de community art praktijk, gebaseerd zijn op een groot geloof in het integratief vermogen en de vertrouwenscheppende werking van een collectieve onderneming, in wetenschap of kunst, met populaire of elitaire kunstvormen. Zij gaan daarbij zelfs nog een stap verder en stellen dat een dergelijke creatieve insluiting, of ervaring daarmee, de deelnemers het vertrouwen kan geven dat ook andere ideologische of materiële structuren in het dagelijkse leven uitgedaagd kunnen worden.

Er lijkt dus consensus te bestaan dat kunstprojecten het sociaal kapitaal van deelnemers vergroot. Dit geldt dan vooral voor kunstprojecten die onbekende mensen bijeenbrengen. Voor projecten in een klas zijn er nauwelijks effecten op het sociaal kapitaal. Immers de creatieve professional is de enige nieuwe persoon die aan het sociale netwerk van de kinderen wordt toegevoegd. In deze projecten zijn de effecten meer gericht op het groepsgevoel en het vermogen om samen te werken. Docenten onderstrepen het belang van groepswerk voor de kinderen, waarin ze leren zichzelf uit te drukken en waaruit trots op het gezamenlijk voortgebrachte werk voort kan komen (Banaji et al. 2006).

Hoofdstuk 6 Sociaal kapitaal



Sociaal kapitaal volgens Yo! Opera en de Rietendakschool

Voor Yo! Opera en de Rietendakschool gaat het met name om het stimuleren van vaardigheden om samen te werken en het versterken van het groepsgevoel en de groepsdynamiek in de klas. Hierbij wordt er een relatie gelegd tussen het ontwikkelen van persoonlijke authenticiteit en het groepsverband.

Het doel is dat kinderen leren zichzelf te zijn tussen anderen en dat het samen aan een spel werken en samen plezier hebben ertoe leiden dat het groepsgevoel wordt versterkt: *Dat je ondanks je autonomie en authenticiteit streeft naar een groepsharmonie, waarin je samen met de anderen zuiver zingt, dat je tegelijk begint en weer afsluit, dat je kunt aangeven aan de groep wat die gaat doen. Een goede verhouding tussen eigenheid en groepsharmonie kan de groepsdynamiek sterk veranderen, dat vind ik heel belangrijk. Daarom zijn koorstukken naast individuele stukken heel belangrijk. Ook geloof ik dat de vertrouwensband tussen de kinderen*

wordt versterkt, omdat je met elkaar met iets kwetsbaars bezig bent maar daar veel lol en plezier in hebt (Anthony Heidweiller, artistiek leider Yo! Opera).

Hoe prikkelt De Zingende Stad sociaal kapitaal onder de kinderen?

De Zingende Stad is een project waarin samenwerking doorlopend aan bod komt. De kinderen werken grotendeels in groepjes. Samen moeten zij keuzes maken en tot beslissingen komen. Als voorbeeld dient de volgende opdracht: de klas wordt verdeeld in groepjes, die elk een emoticon (boos, verliefd, blij) krijgen, waarbij ze een toepasselijk lied moeten gaan vinden en een passende locatie moeten verzinnen. Vervolgens bedenken de kinderen op welke manier ze het lied gaan zingen en presenteren. Ze krijgen de opdracht het liedje te omlijsten met bewegingen waarmee ze het symbool van hun emoticon nog duidelijker tot uitdrukking laten brengen. In een latere les wordt er een videoclip van gemaakt.

Het onderzoek

Uit de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld, de gesprekjes die met hen zijn gevoerd en uit de interviews met de betrokken professionals komen de volgende resultaten naar voren.



Uit de vragenlijst blijkt dat groep 6 komt een vrij hechte klas is. De kinderen waarderen hun klas voornamelijk als 'leuk'. Het is lastig om hierover verdere uitspraken te doen omdat uit de gesprekken en observaties duidelijk werd dat de

Voor het project	% ja	Na het project	% ja
1. Heb je een leuke klas?	94	1. Heb je een leuke klas?	88
2. Vond je het leuk om samen met je klasgenoten te zingen en een spel te maken?	81	2. Vond je het leuk om samen met je klasgenoten te zingen en clipjes te maken?	94

Tabel 7: groepsgevoel (in %) (groep 6, N=16)

beleving van kinderen van wie wel of niet hun vriendjes zijn per dag kan verschillen. De kinderen geven aan het leuk te vinden om met hun klasgenoten samen te werken in het project. De docenten beamen dat. De kinderen kunnen het over het algemeen goed met elkaar vinden en lossen problemen relatief vlot op. Bij de hierboven beschreven opdracht bleken de kinderen direct aangesproken te worden op hun vermogen tot samenwerking, overleg en onderhandelen. Niet ieder groepje was even tevreden met de verkregen emoticon. Na een eerste protest hierover bij meester Niels kregen de kinderen vijf minuten de tijd om zelf voor een oplossing te zorgen. Er werd overlegd en geruild en binnen drie minuten was elk groepje tevreden met zijn emoticon.

De reacties van de kinderen en hun docenten wijzen erop dat het project een positief effect heeft gehad op het groepsgevoel en het plezier dat de kinderen in samenwerken hebben. Zoals docent Niels Douma zegt: *De Zingende Stad zit vol met opdrachten die de kinderen uitdagen tot samenwerken: samen een clipje maken, maar ook groepjes vormen, overleggen. Wanneer dat lukt geeft het de kinderen, individueel, maar ook als groep, zelfvertrouwen.*

Samenwerking is wel iets wat getraind moet worden en tijd nodig heeft: *Het is de bedoeling dat het spel stimuleert om te zingen en liedjes te maken en dat heeft het project wel gedaan. Het stimuleert in elk geval de creativiteit. Sommigen zullen zich op sociaal vlak inderdaad goed ontwikkelen. Het idee van dit project is dat je samen een spel maakt en dit samen uitvoert. Sommige kinderen kunnen niet goed met anderen dingen doen. Om dat te veranderen, heeft het project een langere looptijd nodig. Ik denk dat het project echt een meerwaarde krijgt op het sociale vlak wanneer we het aanbieden aan groep 5 tot en met 8 (Marieke Hochstenbach, Waag Society – docent bij De Zingende Stad).*

Hoofdstuk 6 Sociaal kapitaal



Hoe doen de internationale projecten het op dit vlak?

De onderzoeksrapporten die voor Creative Partnerships zijn geschreven gaan nergens uitgebreid in op de ontwikkelingen in sociaal kapitaal. Wel wordt in elk rapport het effect op samenwerking genoemd: 'daarbij is hun vermogen om als een team samen te werken vergroot' (bijvoorbeeld CP 2007b, 5, zie ook Ofsted 2006, 3).

In het onderzoek van Matarasso zijn het groepsgevoel of de samenwerkingscapaciteiten niet meegenomen. Zoals gezegd zijn community-based projecten vooral significant in het uitbreiden van sociale netwerken en het maken van nieuwe vrienden. In het onderzoek van Matarasso in Portsmouth hadden die twee elementen directe invloed op de zelfverzekerdheid van de deelnemers – zeker bij de sociaal kwetsbare deelnemers (Matarasso 1998a, 31). Matarasso's studie naar meer dan 50 community art projecten in Belfast laat eveneens een dergelijk effect zien: op de vraag of de deelnemers dachten dat ze bepaalde vaardigheden hadden verworven

of versterkt sinds ze bij het project betrokken waren geraakt, gaf 72 procent aan dat ze zich hadden ontwikkeld op het vlak van communicatie en 80 procent op het vlak van samenwerken (Matarasso 1998b, 18).

Hoofdstuk 7 Identificatie met de leefomgeving



Identificatie leefomgeving, kunst en educatie

Naast sociale cohesie op microniveau – het contact en de binding tussen personen, bestaat er ook sociale cohesie op macro niveau: de identificatie van personen met een buurt, stad of zelfs het land waarin ze wonen.

De relatie tussen deelname aan kunstprojecten en de identificatie van een persoon met zijn stad of zijn/haar betrokkenheid bij de nationale gemeenschap is nooit duidelijk in een onderzoek vastgesteld, ondanks het feit dat veel community art projecten zich richten op het aanbrengen van esthetische verbeteringen in de directe leefomgeving van personen zoals de herinrichting van een park. In het kader van het Investeringsbudget Stedelijke Vernieuwing (ISV) van het ministerie van VROM, was een deel van het budget toegewezen aan cultuur, de zogenaamde Cultuurimpuls. Daarbinnen was weliswaar aandacht voor ruimtelijke identiteit, waarbij men ervan uitgaat dat cultuur in de wijk kan zorgen voor versterking van de identiteit, herkenning en daarmee verbondenheid aan het gebied. Maar cultuur wordt hierbij vooral gedefinieerd als monumenten en beschermde stadsgezichten, industrieel erfgoed en kunst in de openbare ruimte (Brouwer & Thomsen 2007, 29).

Er is veel minder inzicht in het versterken van de identificatie van bewoners met hun leefomgeving door participatieve kunstprojecten. Wel worden er vermoedens uitgesproken: 'Positieve ontmoetingen met mensen uit de buurt in een leuk kunstproject in de buurt geven zonder twijfel een positieve impuls aan de beleving van het buurtgevoel bij de deelnemers. Dit bevestigt het onderzoek naar Jalan Jalan, waarbij bijna de helft van de kinderen (43%) aangeeft dat ze hun buurt leuker zijn gaan vinden' (Trienekens 2008, 9).

Hoofdstuk 7 Identificatie met de leefomgeving



Identificatie met de leeromgeving volgens Yo! Opera en de Rietendak-school

Yo! Opera wil bereiken dat kinderen aandachtiger in het leven staan, niet overal aan voorbij gaan maar leren luisteren naar en zich bewust worden van hun omgeving: *Dat kinderen leren om zingen te verbinden aan wat er in de wereld om hen heen gebeurt* (Anthony Heidweiller, artistiek leider Yo! Opera).

Hoe prikkelt De Zingende Stad identificatie met de leefomgeving?

De directe omgeving vormt een inspiratiebron voor het spel en de daaraan gekoppelde muzikale oefeningen: de kinderen hebben van hun klaslokaal een plattegrond gemaakt en van het schoolplein een emotionele kaart, waarop ze hebben aangegeven welke plekken ze als prettig en minder prettig ervaren. De wijk hebben ze met Google Maps onderzocht.

In de lesbeschrijvingen zijn concrete opdrachten terug te vinden waarin de identificatie met de omgeving direct gestimuleerd wordt. Zo krijgen de kinderen verschillende opdrachten waarin ze een gevoel moeten koppelen aan een fysieke plaats in de wijk. Bijvoorbeeld in de opdracht waarin de kinderen in groepjes een emotie en een liedje koppelen aan een plek in de buurt. Ter voorbereiding worden de kinderen gevraagd naar plekken in de buurt waar ze graag of niet graag komen. De kinderen vertellen waar en waarom er bepaalde fijne, saaie, gezellige, enge, verdrietige, eenzame of stille plekken zijn. Daarna plaatsen ze een bijpassende emoticon op de digitale kaart van de wijk. Tijdens de route door de wijk verschijnt de emotie en het liedje in een door de kinderen gemaakte videoclip via GPS op de mobiele telefoon op de bewuste locatie.

Het onderzoek

Uit de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld, de gesprekjes die met hen zijn gevoerd en uit de interviews met de betrokken professionals komen de volgende resultaten naar voren.

Een opvallende uitkomst (zie tabel 8) is dat de kinderen hun weg van huis naar school na het project veel vaker als 'leuk' waarderen (75%)

Hoofdstuk 7 Identificatie met de leefomgeving



	Voor het project	Na het project
1. Wat vind je van de weg die je van huis naar school loopt/fietst/rijdt?	31% leuk	75% leuk
2. Waar kijk je naar op weg naar school?		
Huizen	56	44
Lucht	31	25
Bomen	38	31
Nergens naar	19	13
Iets anders, namelijk...	38	50

Tabel 8: betrokkenheid leefomgeving (in %) (groep 6, N=16)

dan aan het begin van het project (31%). Wat ook opvalt is dat meer dan de helft van de kinderen bij aanvang van het project aangaf vooral naar huizen te kijken, terwijl de helft van de kinderen na afronding van het project aangeeft naar iets anders te kijken: *De mensen, mijn vrienden, ik kijk voor me, ik denk na.*

Tijdens de gesprekjes met de kinderen valt op dat ze veel te vertellen hebben over hun weg naar school. Hij is spannend, gevaarlijk of juist saai omdat hij kort is. Ze vertellen ook over wat ze doen onderweg, zo hard mogelijk fietsen, zingen, nadenken. Wanneer de kinderen voor het eerst hun eigen spel spelen en door hun wijk lopen, is het enthousiasme groot. Meerdere malen wijzen ze bepaalde plekken aan en vertellen

Voor het project	Na het project
Welke geluiden hoor je op weg naar school?	Welke nieuwe geluiden hoor je op weg naar school?
Mensen, auto's, fietsers, deuren, mijn moeders fiets, vogels, de wind, grrrrr, honden, katten, de politie, brommers, enge geluiden, bus, kraai, fietsbel, scooters, bouw, de bomen, roeroe	Niets, auto's, motors, fietsers, helemaal niks, heel stil, brommer, mensen en nog wat, vogels, de bladeren, wgggg, tatutatu, scooters, honden, lawaai, kraai, politie, brandweer, voeee tak tak tuu, geluiden, beesten, takken, wind, voetstappen, waf waf waf

Tabel 9: geluiden uit de leefomgeving (groep 6, N=16)

daarbij over iets wat ze daar meegemaakt hebben of wie daar woont. Die betrokkenheid is belangrijk volgens een van de docenten: Hoe meer beleving en aansluiting bij hun wereld, hoe meer de kinderen leren. De eindwandeling zorgt ook voor een nieuwe betekenislaag in de buurt voor de kinderen: *De leukste les in dit opzicht was toen ze zelf hun spel gingen lopen en mensen op straat vragen stelden, dat een moeder meedeed en dat de wijk echt deel werd van het project. De kinderen durfden hardop te zingen en mensen te benaderen. Ik denk wel dat ze na het spel anders door hun wijk lopen, al was het alleen maar omdat plekken hen herinneren aan de opdrachten of aan de medekinderen die daar wonen. Bepaalde topogra-*

Hoofdstuk 7 Identificatie met de leefomgeving



fische punten in de wijk zullen een andere betekenis hebben gekregen voor de kinderen. Dat heeft misschien niet meteen een maatschappelijke betekenis maar voor de kinderen heeft de wijk er wel een betekenislaag bij gekregen. Ik denk dat we de kinderen in het project vaker naar buiten moeten laten gaan om te luisteren naar hoe het schoolplein, een straat of een bus klinkt (Debora Patty, afdeling educatie Yo! Opera).

Na het project geven de kinderen aan onderweg van en naar school meer geluiden te horen, maar het verschil tussen de soorten geluiden is niet erg groot (tabel 9). Antwoorden als auto's, bussen, fietsers en mensen komen in beide lijsten vaak voor. Eveneens zitten in beide lijsten een aantal opvallende antwoorden en klanken zoals: kraai, grrrrrr, voeee tak tak tuu, roeroe en helemaal niks, heel stil.

Hoe doen de internationale projecten het op dit vlak?

De onderzoeken van Creative Partnerships geven geen informatie over de effecten van deelname aan kunstprojecten op de identificatie met de leefomgeving. In een van de onderzoeken van Matarasso (1998b, 21) is een vraag opgenomen of mensen beter, hetzelfde of slechter denken over hun buurt na deelname aan een community art project.

Driekwart van de respondenten antwoordt dat er niets is veranderd, vier procent geeft aan de buurt slechter te waarderen en 20 procent waardeert deze beter. De kinderen van de Rietendak-school (en de Amsterdamse kinderen die deelnamen aan het Jalan Jalan project) scoren daarmee hoger op de waardering van hun leefomgeving dan de deelnemers aan de Britse community art projecten.

Hoofdstuk 7 Ouderbetrokkenheid



minstens zo belangrijk als de contacten tussen burgers onderling. In het onderzoek naar De Zingende Stad is ingezoomd op de relatie tussen de school en de ouders, in de vorm van ouderbetrokkenheid.

Ouderbetrokkenheid volgens Yo! Opera en de Rietendakschool

Sociale ontwikkeling, empowerment en samenwerking is ook verbonden met communicatie. Je leren uiten is al een aantal keer genoemd als een belangrijk doel van het project. De professionals van De Zingende Stad willen bereiken dat er communicatie ontstaat als ouders met hun kind naar school lopen en dat er een dialoog op gang komt over het project. Het enthousiasme van de kinderen over de digitale media en het gebruik van de mobieltjes in het spel zou hierbij een belangrijke prikkel kunnen zijn. Op deze manier willen de professionals de ouders betrekken bij het project en hen laten ervaren wat kunst kan betekenen in de ontwikkeling van hun kind.

Daarnaast wil de Rietendakschool graag de relatie met de ouders veranderen. Nu zijn ouders van mening dat er alleen contact met school is wanneer er problemen zijn met hun kind. In de jaren dat Yo! Opera op de Rietendakschool projecten uitvoert, is er een kleine verbetering waar te nemen in deze mening. De ouders tonen meer betrokkenheid en komen naar presentaties en ouderbijeenkomsten. Het ultieme doel, in de woorden van Mark Dupree, is dat ouders veelzijdig actief en passief deelnemen: *Ouders verbaasd laten zijn wat hun kinderen kunnen en kennen, dat ze willen komen kijken naar wat hun kind doet, er samen met hun kind van genieten of er zelfs samen met hun kind aan werken. Vaak gooien kinderen hun werkjes onderweg naar huis weg, omdat er thuis geen aandacht voor is of er om gelachen wordt. Je wilt dat er langzamerhand thuis aandacht*

Ouderbetrokkenheid, kunst en educatie

Het mesoniveau van sociale cohesie refereert aan de binding tussen groepen onderling maar ook aan de binding die er bestaat tussen burgers en beleidsmakers, (publieke) instanties of andere maatschappelijke organisaties. Dit wordt ook wel als verticale cohesie aangeduid en deze cohesie is

Hoofdstuk 8 Ouderbetrokkenheid



komt voor een werkje wat kinderen hebben gemaakt of een project als dat van Yo! Opera. Als de ouders op een gegeven moment zien dat hun kind zich beter kan uiten en dat ze zien dat er meer in hun kind zit dan ze hadden gedacht, dan hoop je dat de volgende (grote) stap is dat ouders denken: "dat kan niet alleen mijn kind, dat kan ikzelf ook!" Misschien kunnen we de ouders daarbij helpen (Mark Dupree, directeur van de Rietendakschool).

De professionals van de Rietendakschool geven aan dat ze in de fase zitten van informeren en uitnodigen om te komen kijken. Via zwaan-kleef-aan en mond-tot-mond reclame zouden er langzaam aan meer ouders betrokken moeten raken. Belangrijk zijn veel bilaterale, informele contacten. Brieven en informatieavonden waar iemand uitlegt hoe het moet, werken niet.

Hoe heeft De Zingende Stad de ouderbetrokkenheid gestimuleerd?

De Zingende Stad heeft de ouders per brief op de hoogte gebracht van het project. Eveneens heeft zij ouders toestemming gevraagd of hun kinderen naar buiten mogen gaan en gefilmd worden.

Daarnaast was het de bedoeling dat het spel op internet geplaatst zou worden zodat ouders en kinderen het ook thuis zouden kunnen spelen. Na de zomer zouden de ouders ook meer inhoudelijk betrokken worden: kinderen zouden hun moeder vragen naar haar favoriete kinderliedje en dat aan de andere kinderen te leren. Dat is echter niet gebeurd. Voor de afsluitende presentatie van het project zijn de ouders per brief uitgenodigd. Slechts incidenteel zijn ouders rechtstreeks benaderd met de vraag of ze mee wilden helpen aan het project, bijvoorbeeld bij het begeleiden van groepjes kinderen die op straat hun spel gingen spelen. Er is dus niet vanaf het begin, op een geïntegreerde manier in De Zingende Stad op de ouderbetrokkenheid ingezet.

Het onderzoek

Uit de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld, de gesprekjes die met hen zijn gevoerd en uit de interviews met de betrokken



professionals én een aantal ouders, komen de volgende resultaten naar voren.

De betrokken professionals geven tijdens de interviews aan dat over het algemeen de betrokkenheid van ouders bij de school, en zeker bij creatieve vakken, niet groot is.

Voor het project	% ja	Na het project	% ja
1. Laat je dingen die je op school maakt aan je ouders zien?	81	1. Heb je thuis verteld over De Zingende Stad?	94
2. Vinden je ouders het mooi wat je op school maakt?	94	2. Vonden je ouders het leuk wat je bij De Zingende Stad gedaan hebt?	81

Tabel 10: kinderen en hun ouders (in %) (groep 6, N=16)

Ouders hechten meer belang aan taal en rekenen dan aan kunstvakken. Ondanks dat laten de resultaten van de vragenlijsten zien dat het grootste deel van de kinderen de dingen die hij/zij op school maakt thuis laat zien. Bijna allemaal hebben ze thuis verteld over De Zingende Stad en het grootste deel van de kinderen meent dat hun ouders het leuk vinden wat ze met De Zingende Stad gedaan hebben.

De ouders van een aantal kinderen uit groep 6 zijn komen kijken naar de presentaties zowel na afronding van de pilot in juli 2008 als na afronding van het hele project in februari 2009. Ook is er een aantal ouders meegegaan toen hun kinderen met het spel de straat op zijn gegaan. Zo was er voor de zomer een opdracht om bij het huis van een van de kinderen aan te bellen. De moeder liet de kinderen binnen en leerde ze ter plekke een liedje. Het ergens naar binnen gaan werkte positief en afwisselend op de andere opdrachten die allen op straat plaatsvonden.

Nu hebben we de makkelijke weg gekozen door een ouder te vragen die vaker helpt. De uitdaging is om meerdere ouders te betrekken. Daarvoor zou je die ene betrokken ouder moeten vragen of zij nog meer ouders kent die zouden willen meehelpen. Op die manier vormt zich een oudergroepje. Voorwaarde is wel dat de ouders dan een taak krijgen waardoor ze zich nuttig voelen. (Marieke Hochstenbach, Waag Society – docent bij De Zingende Stad).

Tijdens de eindpresentatie in februari 2009 zijn de aanwezige ouders een drietal vragen gesteld. Ten eerste een vraag om na te gaan in hoeverre er communicatie tussen ouder en kind is geweest over het project. Twee ouders geven aan dat hun kinderen thuis wat hebben laten zien, waaronder een filmpje op YouTube en een muziek oefening. Slechts één

Hoofdstuk 8 Ouderbetrokkenheid



ouder heeft veel over het project gehoord, haar kind was erg enthousiast en zelf was ze actief betrokken (ze heeft hen een liedje geleerd). De helft van de ouders zegt dat hun kind er weinig over heeft verteld, maar ze zijn toch komen kijken: *Geen idee, mijn kind heeft er niet veel over gezegd. Maar ik heb wel speciaal vrij genomen voor deze eindpresentatie. Dat was wel zo eerlijk, ik was ook bij een presentatie van m'n andere kind* (moeder van leerling groep 6).

De professionals van de Rietendakschool zien dit rechtvaardigheidsgevoel als typerend voor de ouderpopulatie en concludeert dat de betrokkenheid van ouders niet gegarandeerd is door het aanbieden van een leuk project dat veel enthousiasme onder de kinderen oproept. De overwegingen van ouders om betrokken te raken kunnen van heel andere aard zijn.

De tweede vraag die aan de ouders is voorgelegd is of ze denken dat hun kind veel leert van kunst- en cultuurvakken. Voor alle zes ouders is het duidelijk dat hun kind het project leuk vindt, dat het project hem/haar interesseert. Over de vraag of hun kind er wat van leert zijn de meningen sterk verdeeld. Twee ouders denken niet dat hun kind er creatief van wordt omdat hun kind al creatief is en geen probleem heeft om zich te uiten. Eén vader weet het gewoonweg niet, terwijl een moeder meent dat er geen effecten zichtbaar zijn bij haar kind. Twee ouders (een vader en een moeder respectievelijk) zijn positief over het effect van De Zingende Stad op de creativiteit van hun kind en op het vermogen zich te uiten: *Ja, ze leert om te communiceren, dingen samen te regelen, samen op te trekken. In dit soort projecten krijgt ze de kans om dat soort dingen te doen en dat vindt ze leuk, regelen, organiseren en zingen* (moeder van leerling groep 6).

Tenslotte is de ouders gevraagd of ze zouden willen bijdragen aan een dergelijk project als De Zingende Stad en op welke manier ze daarbij betrokken willen zijn. De helft van de ouders zegt dat ze graag op de hoogte gehouden willen worden van het project maar liever niet actief betrokken

willen raken omdat ze geen tijd hebben. Een vader expliciteert het tijdgebrek: hij heeft twee banen. Twee moeders geven aan dat ze het best leuk zouden vinden om te helpen, bijvoorbeeld om de drankjes te verzorgen tijdens de eindpresentatie, maar ook hen ontbreekt de tijd. Van de zes ouders zijn er twee actief betrokken geweest. Een vader liep mee toen de kinderen voor de zomer hun spel op straat speelden en een moeder vertelt: *Ik heb vorig jaar dus dat liedje geleerd, dat was heel leuk. Maar daar ben ik min of meer ingerold. Ik had van tevoren geen idee wat me te wachten stond. Als ik nog een keer mee doe wil ik eigenlijk graag wel een beetje weten wat het is* (moeder van leerling groep 6).

De professionals van de Rietendakschool concluderen dat de doelstellingen van het project niet alleen helder moeten zijn voor de Rietendakschool en Yo! Opera, maar ook helder gecommuniceerd moeten worden aan de kinderen en hun ouders. Dan is het ook voor de ouders duidelijk hoe ze zich tot het project kunnen verhouden en wat hun bijdrage kan zijn.

Hoe doen de internationale projecten het op dit vlak?

Creative Partnerships heeft onderzoek laten uitvoeren naar ouder-



betrokkenheid. In dit onderzoek hebben 65 scholen een vragenlijst ingevuld, 16 scholen zijn vervolgens benaderd voor een interview en ook zijn er 34 ouders van 13 scholen geïnterviewd (Safford and O'Sullivan 2007). De onderzoekers geven daarbij eerlijk aan dat het moeilijk is om ouders bereid te vinden voor een interview en dat de ouders met wie ze gesproken hebben met name ouders zijn die enthousiast zijn over de school en het nut van creatieve projecten inzien. Dit verklaart gedeeltelijk ook de positieve uitkomsten van het onderzoek.

Safford en O'Sullivan (2007) stellen vast dat het enthousiasme van de kinderen zich vertaalt in het thuis uitgebreid vertellen over het project. Hierdoor hebben sommige ouders het gevoel dat ze beter weten wat er op school gebeurt en hoe hun kind leert. Soms geeft dit ook aanleiding om thuis samen creatieve spelletjes te doen of terug te gaan naar bijvoorbeeld

Hoofdstuk 8 Ouderbetrokkenheid



het museum dat het kind met de school heeft bezocht. Daarnaast zouden de creatieve projecten een laagdrempelige manier vormen voor de ouders om bij de school betrokken te raken.

Tegelijkertijd nuanceren Safford en O'Sullivan het effect van creatieve projecten op ouderbetrokkenheid. Deze nuancering heeft de nodige overeenkomsten met de uitkomsten uit de korte gesprekjes met de ouders van de kinderen van groep 6 op de Rietendakschool. Safford en O'Sullivan geven twee hoofdredenen waarom ouders niet betrokken raken: misschien zijn ouders potentieel wel geïnteresseerd maar hebben ze het te druk met werk en familieverplichtingen of de economische en andersoortige problemen waar de ouders mee kampen zijn zodanig dat dit hun betrokkenheid tegenwerkt (2007,10). Daarnaast merken Safford en O'Sullivan (2007, 34/35) terecht op dat betrokkenheid ook bepaald wordt door of en hoe de ouders door de school én hun kinderen worden uitgenodigd om betrokken te raken. Voor ouders die niet direct enthousiast zijn zal betrokkenheid in eerste instantie laagdrempelig en 'low risk' moeten zijn. Ook Mark Dupree, directeur van de Rietendakschool, benadrukt dat het 'veilig'

moet zijn voor ouders om te participeren. Tevens is de vraag of het duidelijk is welke rol de ouders kunnen vervullen en of zij zich in staat voelen om deze rol op zich te nemen. Maar als ouders eenmaal letterlijk en figuurlijk over de drempel zijn en een positieve ervaring hebben gehad, blijken ze meestal bereid zich vaker in te zetten – ook voor andere taken dan die in creatieve projecten.

Essay Creativiteit en technologie: over reuzen, dwergen en monaden

Een filosofische benadering

Over creativiteit wordt momenteel veel geschreven en het is de inzet van allerlei overheidsprogramma's (EZ& OC&W 2005). Het uitgangspunt hierbij is dat 'in

een globaliserende wereld creativiteit een middel [is] om je te onderscheiden. Als individu, als bedrijf, als land. Creativiteit is de sleutel tot economisch succes, zo is een inmiddels gangbare mening' (Van den Eijnden et al. 2008, 7). Maar bij creativiteit moet niet alleen gekeken worden naar de economische opbrengst, het stimuleren van creativiteit is essentieel om een vitale maatschappij te genereren. Hierbij gaat het om de vraag in hoeverre we creativiteit kunnen beschouwen als een individuele eigenschap van 'het genie' (de virtuoos) of wordt creativiteit onder invloed van de digitale technologie en media een sociaal proces dat ontstaat uit de interactie tussen verschillende mensen? In onderstaand essay laat Sebastian Olma zien dat de opgroeiende generatie zowel hun creatieve als sociale faculteiten moeten ontwikkelen om het creatieve vermogen van de maatschappij te waarborgen. De opgroeiende generatie moet getraind worden om zich – ondanks de snelheid en de fragmentatie van de digitale technologie en media – betekenisvol in materie en in andere mensen te kunnen verdiepen. Het samenbrengen van culturele (creatieve) en sociale doelstellingen in een project als De Zingende Stad vormt een basis om te oefenen met het aangaan van dergelijke betekenisvolle relaties.

Benadert men creativiteit in de meest algemene zin dan zou men kunnen zeggen dat een creatieve daad daardoor gekenmerkt wordt dat er iets nieuws gegenereerd wordt. Het concept in de Griekse filosofie dat hier het beste bij past is *poiesis*. De primaire bron van dit concept is Plato's symposium waar



Socrates bericht dat de wijze Diotima hem heeft uitgelegd dat “voor alles wat uit het niet-bestaande tot bestaan komt, *poiesis* de scheppende oorzaak [is]” (1931: 205). Wat Diotima duidelijk probeert te maken is dat iedere vorm van productie, in zo verre het een activiteit betreft die iets nieuws in de wereld brengt, *poiesis* is. Inmiddels wordt de naam *poiesis* gereserveerd voor het deelgebied van de kunst dat poëzie genoemd wordt. Hoe zit het dan vandaag de dag met de algemene poëzie van de mens; met zijn creativiteit? Welke rol spelen digitale technologie en media in hedendaagse creatieve processen? En is er nog een filosofie van creativiteit die bij onze tijd past?

De meest invloedrijke bijdrage in de hedendaagse filosofie met betrekking tot *poiesis* als creativiteit komt van Martin Heidegger. Voor hem is *poiesis* “voortbrengen” (*Hervorbringen*)

waarin hij twee modaliteiten onderscheidt: “scheppen” (*Schaffen*), de als het ware voor de mens natuurlijke manier van creatief voortbrengen; en het daaraan tegenovergestelde mechanische “vervaardigen” (*Verfertigen*). In zijn beroemde *Die Frage der Technik* (Heidegger 1962) ontwikkelt Heidegger op basis van dit verschil zijn kritiek op de moderne techniek. Volgens hem vormt de moderne techniek een stelsel (*Gestell*) dat onze ware, voor de mens natuurlijke relatie met het Zijn vervalst. Door de techniek vervalst de mens, volgens Heidegger, van “schepper” tot “vervaardiger”.

Is er nog een filosofie van creativiteit die bij onze tijd past?

Natuurlijk klinkt de Heideggeriaanse techniek-kritiek vandaag de dag romantisch en naïef. Afgezien van een paar radicale uitzonderingen is er niemand meer die zich creativiteit kan voorstellen zonder enige invloed van technologie. De Amerikaanse socioloog Scott Lash gaat zelfs zo ver om onze huidige bestaansvorm als een “technologische levensvorm” te omschrijven. Waar hij op wijst is de onmogelijkheid om ‘natuurlijk’ en ‘technologisch’ nog van elkaar te kunnen onderscheiden. De Canadese mediawetenschapper Marshal McLuhan argumenteerde al in de jaren zestig dat technologie het verlengde is van het menselijke lichaam: zo is het draaien van een wiel het verlengde van het afrollen van de voet (cf. McLuhan 1964). Of een meer hedendaags voorbeeld: het internet is het verlengde van het centraal zenuwstelsel van de mens. Volgens Lash zijn wij nu op het punt belandt waar mens en techniek een zijn geworden, waar de mens “functioneert als een mens-machine-interface” (Lash 2001, 15).

Dit heeft ernstige gevolgen voor de *poëtische* praktijk van de mens, voor zijn creativiteit. Vooral heeft het uiterst negatieve gevolgen voor het 'genie', dit uitverkoren en in zijn briljantie tot eenzaamheid veroordeelde individu; met de goden worstelend om uiteindelijk het nieuwe aan de wereld te geven. Misschien is het zelfs zo dat de technologie ons de ogen heeft geopend voor de onzinnigheid van deze mythe. Isaac Newton was zich al bewust dat hij geen genie was maar "een dwerg op schouders van reuzen" en dat hij juist daardoor ietsje verder kon kijken. Wat bij Newton nogal een nonchalante opmerking was, is in onze intensief door technologie gemedieerde tijd een voor iedereen duidelijk zichtbaar feit geworden: *poiesis*, creativiteit is dwergenzaak. Dit wil zeggen dat de alomtegenwoordigheid van media(tie)technologie onze denkprocessen zo radicaal heeft gesocialiseerd dat het onmogelijk is geworden om zelfs de illusie van een creativiteitsreus (het genie) te laten bestaan.

De Franse filosoof en socioloog Gabriel Tarde erkende deze toestand al aan het begin van de twintigste eeuw toen de massamedia opkwamen en daarmee een nieuw technologisch/ sociaal vlak ontstond waarop ideeën in ongekennde snelheid konden reizen. In zijn *Monadologie et Sociologie* (Tarde 1999) stelt Tarde daarom dat het niet de individuen zijn die het nieuwe in de wereld brengen, maar dat creativiteit iets met relaties van krachten heeft te maken, die voor het menselijke individu vormend zijn en niet andersom. Hij noemt deze relaties van krachten – met referentie aan de Duitse filosoof en mathematicus Leibniz – 'monaden'. Monaden zijn knooppunten in het netwerk van primordiale energie- en informatiestromen en uiteindelijk de vormgevers van de wereld. De mens wordt in deze monadologie gezien als een creatief krachtenveld dat ook weer deel is van andere creatieve krachtenvelden. In plaats van het Descartes' *ik denk dus ik ben*, stelt Tarde bij wijze van spreken *monaden denken dus ik word*. Met andere woorden, creativiteit is voor hem radicaal *sociaal* van karakter, want alles wat bestaat is altijd een combinatie van door monaden gereguleerde krachten. Creativiteit is een scheppende kracht, die – en dit is de essentie van zijn filosofie – ontologisch aan het individu vooraf gaat.

Vandaag lijkt Tarde's monadologie gematerialiseerd in de virtuele wereld van het internet. Als onze breinen permanent en globaal aan elkaar gerelateerd zijn, hoe is het dan nog mogelijk te beslissen bij wie welke idee hoort? Het lijkt alsof door het internet de dwergen – pardon, de monaden – eindelijk hun recht krijgen, want het is duidelijk geworden dat het nieuwe altijd een combinatie is van oneindig veel, kleine veranderingen die moeilijk aan een bepaalde auteur toe te schrijven zijn. Dit denken krijgt invloed op verschillende terreinen. Economen proberen door het ontwikkelen van modellen zoals *wikinomics* (Tapscott & Williams 2006) en *we-think* (Leadbeater 2008) de monadologie van het digitale tijdperk te begrijpen. Yochai Benkler, rechtsprofessor aan de universiteit van Yale, heeft enkele jaren geleden geprobeerd Adam Smith's *Wealth of Nations* te herschrijven als *The Wealth of Networks*.

De digitale monadologie heeft het individu van zijn genialiteitillusie berooft

De digitale monadologie heeft het individu dus van zijn genialiteitillusie berooft. Dit betekent echter niet dat de mens als poëet niet meer bestaat. Alleen moet de poëet nu actief de uitdagingen van de moderne technologie tegemoet treden. Door de alomtegenwoordigheid van digitale media worden Heidegger's waarschuwendende woorden opnieuw actueel. Vooral met het oog op de jonge generaties moeten wij ons de vraag stellen welk soort mens wij willen worden: mechanische

Essay Sebastian Olma

vervaardiger of creatieve schepper? Zo wijst de Franse filosoof Bernard Stiegler op de desastreuze werking van de attentie-economie, een op digitale technologie en media gebaseerd stelsel dat aandacht in waarde doet veranderen (uitgedrukt in bijvoorbeeld klik- en kijkcijfers), maar dat ten koste gaat van het menselijke vermogen om zich met een 'diepe aandacht' tot de wereld te richten (Stiegler 2008). Zo is volgens hem het enorme verlies van de kritische faculteiten in jongeren (toename van ADHD, etcetera) het gevolg van het agressieve marketing- en consumptiemilieu waartoe wij de digitale medianetwerken op dit moment laten vervallen. Stiegler maakt ons attent op de

De poët moet nu actief de uitdagingen van de moderne technologie tegemeet treden

paradox van de digitale mediatechnologie: zij biedt de kans om creativiteit beter te begrijpen en er bewuster (en dus creatiever) mee om te gaan en tegelijkertijd dreigt zij (vooral door de grote snelheid van haar ontwikkeling) de creatieve faculteiten van de mens te vernietigen. Wat noodzakelijk is om de ontwikkelingen in de goede richting te sturen is zorg te dragen dat de opgroeiende generaties tot (technologisch) mondige mensen opgevoed worden in plaats van hen tot technozombies te laten degenereren.

Literatuur

Aristoteles (1999) *Ethica*, Groningen: Historische Uitgeverij.

Benkler, Yochai (2006) *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, New Haven: Yale University Press.

Heidegger, Martin (1962) *Die Technik und die Kehre*, Pfullingen: Neske.

Lash, Scott (2002) *Critique of Information*, London: SAGE.

Leadbeater, Charles (2008) *We-think: The Power of Mass Creativity*, London: Profile Press.

McLuhan, Marshall (1964) *Understanding Media: The Extension of Man*, Cambridge, MA: MIT Press.

Plato (1931) *Symposion. Platoons Drinkgelag*, vert. P.C. Boutens, Rotterdam, Brussel: W.L. & J. Brusse.

Stiegler, Bernard (2008) *Prendre Soins: Tome 1, De la Jeunesse et des Générations*, Paris: Flammarion.

Tarde, Gabriel (1999) *Monadologie et Sociologie*, ed. Eric Alliez, Paris: Institut Synthélabo.

Tapscott, Don and Anthony D. Williams (2006) *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, New York: Penguin.

Tot slot

Uitkomsten kort samengevat

Het onderzoek vond plaats in de pilotfase waarin Yo! Opera in samenwerking met de Rietendak-school en Waag Society het project De Zingende Stad ontwikkelde tot een lespakket dat geschikt is voor het basisonderwijs. Ondanks het feit dat het project nog in ontwikkeling was zijn er culturele en sociale effecten gemeten.

Creativiteit

De Zingende Stad had tot doel de volgende aspecten van creativiteit te stimuleren: spontaniteit om te zingen, het laten ervaren van plezier in het zingen en kinderen zelf een manier te laten kiezen waarop ze zich willen uiten, waarbij ze loskomen van de (culturele) norm. Het effect van het project op het plezier dat de kinderen aan zingen beleven en de spontaniteit waarmee ze zelf zingen spreekt duidelijk uit de resultaten van het onderzoek. Uit de observaties blijkt echter dat verschillen tussen kinderen blijven

bestaan. De Zingende Stad heeft de norm van wat zingen is veranderd: actief zingen wordt na het project beter gewaardeerd dan voor het project (het aantal kinderen dat zelf zingen leuker of evenzo leuk vindt als naar muziek luisteren is gestegen van 55% naar 75%). Docenten beamen dat de creativiteit van de kinderen is toegenomen. Uit het onderzoek is minder duidelijk naar voren gekomen in hoeverre kinderen gestimuleerd zijn om met hun creativiteit buiten de gevestigde kaders te treden. Het betreft hier mogelijk een effect dat minder snel bereikt wordt dan een effect op plezier en spontaniteit, omdat er door meer conventies heen gebroken moet worden. Het bereiken van een dergelijk effect vergt gericht handelen in de interactie met de kinderen, een veilige setting en mogelijk ook een langere projectduur.

Mediawijsheid

De Zingende Stad heeft zich gericht op de mogelijkheden van de computer en internet. We kunnen concluderen dat het computergebruik van de kinderen daadwerkelijk gevarieerder is geworden. Mediawijsheid, in de zin van het kennen van de mogelijkheden van de computer en internet, is daarmee door het project toegenomen. De nieuwe media zijn creatief gebruikt en de kinderen zijn in de rol van 'creator' geplaatst. Maar op mediawijsheid in de zin van het kennen van de gevaren van de computer en het internet, heeft het project in de praktijk weinig direct ingespeeld, omdat alles in de veilige omgeving van het Games Atelier plaatsvond. Wel kunnen we constateren dat het merendeel van de kinderen (circa 80%) zich bewust is dat ze niet altijd hun persoonsgegevens op internet achter moeten laten.

Empowerment

De Zingende Stad wil het zelfvertrouwen, de zelfverzekerdheid en eigenwaarde van de kinderen versterken door het articuleren en het ontwikkelen van de eigen stem (in eerste instantie letterlijk, maar dan ook figuurlijk). We hebben deze doelstellingen vertaald in vragen naar 'lef' en 'trots'. Het is opvallend dat de kinderen duidelijk aangeven in de vragenlijst dat ze na deelname aan het project makkelijker in hun eentje voor de klas durven te zingen. Eén van de kinderen zegt zingen minder eng te vinden door het project van Yo! Opera. Ook de docenten beamen dat een aantal kinderen makkelijker zingt en meer durft. Eén docente ziet de effecten hiervan ook terug in andere vakken. Maar de impact op het zelfvertrouwen verschilt per deelnemer aan het project. Ook hier geldt dat bij langer

lopende projecten meer effect gesorteerd kan worden op het vertrouwen in hun vaardigheden en hun positie onder de deelnemers. Sociale ontwikkelingen vragen tijd en het nemen van een persoonlijk risico. Uit de vragenlijst blijkt dat meer dan 81 procent trots is op de eindproducten die zijn gemaakt, het spel en het clipje.

Groepsgevoel Voor Yo! Opera en de Rietendakschool gaat het met name om het stimuleren van samenwerken en het versterken van het groepsgevoel en de groepsdynamiek in de klas. Uit de vragenlijsten blijkt dat de kinderen hun klas voornamelijk als leuk waarderen. Het is lastig om verdere uitspraken te doen omdat uit de gesprekken en observaties duidelijk werd dat de beleving van kinderen van wie wel of niet hun vriendjes zijn per dag kan verschillen. De docenten geven echter aan, en dat blijkt ook uit observaties, dat de groep inmiddels vrij goed samenwerkt en de kinderen lossen problemen onderling relatief vlot op. Ook de antwoorden van de kinderen op de vraag of ze het leuk vonden om met hun klasgenoten aan De Zingende Stad te werken, geven de indruk dat het project een positief effect heeft gehad op het groepsgevoel en het plezier in samenwerken. Zowel uit het onderzoek naar De Zingende Stad als uit de Britse onderzoeken komt naar voren dat kunstprojecten een empowerende werking kunnen hebben en de sociale dynamiek kunnen verbeteren. Maar er zijn wel een aantal voorwaarden waaraan projecten moeten voldoen om dergelijk effecten te sorteren: er moet een veilige setting gecreëerd worden waarin het persoonlijk risico geminimaliseerd wordt en de deelnemers moeten toewerken naar een eindresultaat – dat zichtbaar is voor anderen – waar de deelnemers gezamenlijk trots op kunnen zijn.

Identificatie leefomgeving

Het doel van Yo! Opera is bereiken dat kinderen aandachtiger in het leven staan, niet overal aan voorbij gaan, maar leren luisteren naar en zich bewust worden van hun omgeving. Een opvallende uitkomst is dat de kinderen hun weg van huis naar school na het project veel vaker als 'leuk' waarderen (75%) dan aan het begin van het project (32%). Ook is het kijken gevarieerder geworden, er worden meer mensen en dingen genoemd waarnaar gekeken wordt. Als het gaat om de geluiden die onderweg gehoord worden dan worden er na het project méér geluiden genoemd, maar de aard van de geluiden is niet anders.

Betrokkenheid van ouders

Het doel van de professionals die bij De Zingende Stad betrokken zijn, is om de communicatie van de kinderen met hun ouders te verbeteren. Uit de vragenlijsten blijkt dat het grootste deel van de kinderen de werkjes die hij/zij op school maakt, thuis laat zien. Ook hebben bijna alle kinderen thuis verteld over De Zingende Stad. Maar de mate waarin ze thuis over het project verteld hebben verschilt sterk, zo blijkt uit de gesprekken met de ouders. Ouders voelen zich hierdoor niet altijd beter op de hoogte of betrokken bij het project. Het grootste deel van de kinderen meent dat hun ouders het leuk vinden wat ze met De Zingende Stad gedaan hebben. Daarnaast wil de Rietendakschool de positieve verandering die ten aanzien van ouderbetrokkenheid is ingezet, doorzetten en uitbreiden, zodat ouders actief en passief deelnemen aan projecten zoals De Zingende Stad. De ouders van een aantal kinderen uit groep 6 zijn komen kijken naar de presentaties na afronding van de pilot in juli 2008 en na afronding van het project in februari 2009. Een paar ouders hebben geholpen toen hun kinderen met het spel de straat op zijn gegaan. De helft van de ouders zegt echter dat ze wel graag op de hoogte gehouden willen worden van het project, maar liever niet

actief betrokken willen raken. Ze hebben niet genoeg tijd. De enkeling die wel actief zou willen worden geeft aan dat er dan wel een duidelijke rol te vervullen moet zijn.

Ownership

Het programma van De Zingende Stad is dusdanig opgesteld dat er een continue beroep wordt gedaan op de nieuwsgierigheid van kinderen. De afwisseling tussen muzieklessen en computerlessen houdt de kinderen alert. De opdrachten zijn zo vormgegeven dat het de kinderen uitdaagt tot zelf nadenken en actief meedoen. Het project is gericht op ownership. Er is ruimte voor het 'zelf ontdekken' en 'zelf doen' wat past in de 'nieuwe' leerstijl die de kinderen van deze generatie hebben. Tijdens het project is gebleken dat kinderen inderdaad ownership ervaren, zij zien De Zingende Stad als hun project en zijn trots op de clipjes en het spel dat ze gemaakt hebben.

De invloed van de creatieve professional

Directeur van de Rietendakschool Mark Dupree stelt: *De school kan wel zeggen dat de kinderen creatief mogen zijn, maar dat ze creatief durven zijn is de verdienste van Yo! Opera.* Uit de observaties van de lessen van de De Zingende

Stad blijkt het enthousiasme van kinderen over het feit dat er creatieve professionals speciaal voor hen één keer in de week naar school komen. Alles wat anders is dan het vaste lesprogramma wordt als spannend ervaren. Ook uit onderzoek van Ofsted naar Creative Partnership projecten in Engeland blijkt het belang van de inzet van creatieve professionals voor de motivatie en het enthousiasme van de kinderen om zich in te zetten voor het project en zich open te stellen om te leren. De meeste geïnterviewde Engelse kinderen geven aan dat ze plezier hadden in het opbouwen van een relatie met een volwassene die zijn/haar ervaringen en creatieve kennis met hen deelt op een manier die afwijkt van die van de klassen-docent (Ofsted 2006, 10).

Gericht handelen als voorwaarde voor succes

De projecten van Creative Partnerships zijn uiteenlopend van aard, maar wel altijd heel gericht. Zo wordt er gewerkt met dichters om de taalvaardigheden van de kinderen te stimuleren, met fotografen om kinderen wiskundige vormen te laten onderzoeken, met designers om een speelplaats opnieuw in te richten. Deze projecten hebben uiteraard niet allemaal dezelfde uitkomsten. Bijvoorbeeld in het effectief werken met dichters kan er inderdaad een positief effect zichtbaar zijn op taalvaardigheid, maar het kan zijn dat de wiskundige prestaties en de sociale vaardigheden van de kinderen onveranderd blijven. Dit betekent dat als men een specifiek effect wil bereiken, men daarop heel gericht moet inzetten. De transfer naar andere situaties – buiten dat ene vak of buiten de school – is dan niet gegarandeerd. De kinderen die deelnamen aan Creative Partnership projecten gaven in onderzoek aan dat ze ondanks de nieuw geleerde vaardigheden, het nog steeds moeilijk vonden om zelfstandig originele ideeën te ontwikkelen of de nieuwe kennis elders toe te passen (Ofsted 2006). Winner en Hetland (2000, 2001; in Hetland 2008, 53) concluderen dat de transfer van kunst naar niet-kunst leren en cognitie lang niet in alle gevallen wordt bewezen in de verschillende onderzoeken die zij analyseerden. Dit betekent dat de vier fasen in een empowermentproces – de voorwaarde voor creatieve ontwikkeling – niet in alle projecten allemaal worden doorlopen. Kinderen kunnen bewust worden en nieuwe kennis en competenties verwerven in een project zoals De Zingende Stad, maar het vergt ook gerichte begeleiding om ze de volgende stappen te laten zetten: de vertaling van deze verworvenheden naar nieuw gedrag en vervolgens reflectie op de effecten van dat nieuwe gedrag zodat het beklijft.

In de Creative Partnership projecten zijn successen gemeten in projecten die 1) goed geleid waren en waar de samenwerking en communicatie tussen de Creative Partnerships professional, de school en de creatieve professional die het project in de klas uitvoerde soepel verliep; en 2) duidelijke doelstellingen hadden en waarin heel gericht naar het behalen van de doelstellingen toegewerkt werd (Ofsted 2006, 2). Dit wordt beaamd door Matarasso, die op basis van zijn onderzoek *Use or Ornament?* concludeert dat 'de creativiteit, openheid en elasticiteit van de kunsten ten grondslag liggen aan de sociale impact', maar zeven principes noemt die het succes van participatieve kunst projecten bepalen: 1) heldere doelstellingen, 2) gelijkwaardig partnerschap, 3) goede planning, 4) gedeelde ethische principes, 5) excellentie, 6) realistische verwachtingen, en 7) gezamenlijke evaluatie. De vier voorwaarden voor succes die de Rietendakschool identificeert, overlappen gedeeltelijk met de bovengenoemde voorwaarden: a) er is één docent coördinator van het project De Zingende Stad op de Rietendakschool en deze krijgt daar ruim de tijd voor; b) de noodzaak van goede creatieve professionals; c) de technische hulpmiddelen moeten goed functioneren en betaalbaar zijn; en d) de doelstellingen moeten helder zijn en gecommuniceerd worden met de professionals van de Rietendakschool, de creatieve professionals, de kinderen én hun ouders. De samenwerking tussen Yo! Opera, de Rietendakschool en Waag Society heeft tot mooie lessen geleid, maar op het communiceren van en het gericht handelen op helder – vooraf – geformuleerde sociale en culturele doelstellingen kan winst behaald worden.

Duurzaamheid

Daarnaast wordt uit de Britse onderzoeken duidelijk dat er alleen blijvende effecten – blijvend ander gedrag en creatievere vorm van leren – zullen ontstaan als er tevens blijvende veranderingen in het curriculum en het handelen van de klassendocenten worden doorgevoerd. Dit wordt ook bevestigd door het onderzoek naar De Zingende Stad: het virus 'ik kan niet zingen' en de vrees om met digitale media te werken is soms sterker aanwezig onder de docenten dan onder de kinderen. De docenten zouden meer deel moeten worden van het leerproces dat De Zingende Stad inzet. Op dit vlak kan er geleerd worden van de vierledige doelstelling die Creative Partnerships hanteert naast projectspecifieke doelstellingen:

1. Het ontwikkelen van de vaardigheden van jonge mensen door heel Engeland, om hun aspiraties en prestaties te verhogen en hen meer mogelijkheden voor hun toekomst te bieden;

2. Het ontwikkelen van de vaardigheden van onderwijzers en hun mogelijkheden om met creatieve partners te werken te ontwikkelen;
3. Het ontwikkelen van de individuele benaderingen van scholen tot cultuur, creativiteit en samenwerking;
4. Het ontwikkelen van competenties, capaciteit en duurzaamheid van de creatieve industrie en creatieve professionals.

Bovendien hebben de projecten van Creative Partnerships vrijwel zonder uitzondering een lange looptijd. Ook dit is essentieel voor het behalen en beklijven van effecten. Het voornemen van de Rietendakschool en Yo! Opera om een traject te ontwikkelen van groep 5 tot en met 8 is dan ook nastrevenswaardig. Anders ebt het effect van een kortdurend project na afloop langzaam maar zeker weg. In de woorden van Anthony Heidweiller, artistiek leider Yo! Opera: *De prikkel gaat dan misschien door, maar de intensiteit wordt minder.*

Banaji, Shakuntala & Andrew Burn (2006) *The rhetorics of creativity: a review of the literature*. London: Arts Council of England.

Bragg, Sara (2007) *Consulting young people: a review of the literature*. London: Arts Council of England.

Brouwer, Jan & Maren Thomsen (2007) *Cultuurimpuls stedelijke vernieuwing. Opgave 2008-2012*. I.o.v. Ministerie van OCW. Delft: ABF RESEARCH. April 2007.

Cochrane, Pat, Anna Craft & Graham Geffrey (2008) Mixed messages or permissions and opportunities? Reflections on current policy perspectives on creativity in education. In: Julian Sefton-Green (ed.) *Creative Learning*. September 2008. London: Arts Council of England.

Cox, D. M. P. & M. Pawar (2006) *International Social Work, Issues, Strategies, and Programs*. Sage Publications, Inc. London.

Craft, Anna (2000) *Teaching Creativity: Philosophy and Practice*. London & New York: Routledge.

Creative Partnerships (2007a) *This much we know... Creative Partnerships: approach and impact*. London: Arts Council of England, February 2007.

Creative Partnerships (2007b) *This much we know... Whole school case studies*. London: Arts Council of England, February 2007.

Creative Partnerships (2007c) *This much we know... Thinkpiece: the challenge of defining impact*. London: Arts Council of England, February 2007.

Delahaij, Roos (2004). *Dossier Empowerment: empowerment bij allochtone jongeren*. Utrecht: Forum.

EZ & OC&W (2005) *Ons Creatief Vermogen. Brief Cultuur en*

Economie. Ministeries van Economische Zaken en Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Oktober 2005.

Eijnden, Joanne van den et al. (2008) *Tussenland en rizomen, de opbrengsten van de Creative Challenge Call*. Amsterdam: Kennisland.

Fischer, T., Higgings, C., & A Loveless (2006) *Teachers learning with digital technologies: A review of research and projects*. Bristol: FutureLab.

Freire, Paulo (2007) 'Pedagogy of the oppressed', in: Petra Kupperts & Gwen Robertson (red.), *The community performance reader*. Londen/NY: Routledge.

Gardner, H. (1990) *Art education and human development*. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts.

Hermes, Joke & Skylla Janssen (2006) De digitale generatie. In: *Jaarboek ICT en samenleving*. pp. 159-175. Amsterdam: Boom.

Hetland, Lois (2008) Studio Thinking: a model of artistic mind. In: Julian Sefton-Green (ed.) *Creative Learning*. September 2008. London: Arts Council of England.

Ife, J. & F. Tesoriero (2002) *Community Development: community based alternatives in an age of globalisation*. Sydney: Pearson Education.

Kendall, Lesley, Jo Morrison, Caroline Sharp & Tilaye Yeshanew (2008a) *Impact of Creative Partnerships on Pupil behaviour. Final Report*. July 2008. National Foundation for Educational Research.

Kendall, Lesley, Jo Morrison, Tilaye Yeshanew & Caroline Sharp (2008b) *The longer-term impact of Creative Partnerships on the attainment of young people: Results from 2005 and 2006*. Final Report. September 2008. National Foundation for Educational Research.

Literatuur

Kunstenaars & CO (2008) *Jalan Jalan: Kunstenaars en buurtbewoners werken aan een betere buurt*. Amsterdam: Kunstenaars & CO

Lepeltak, Jan & Partners (2007) *Kennis Ict op school: de nieuwe geletterdheid*. Zoetermeer: Stichting Kennisnet ICT op School.

Loveless, Avril (2008) Creative learning and new technology? A provocation paper. In: Sefton-Green, Julian (ed.) (2008) *Creative Learning*. September 2008. London: Arts Council of England.

Matarasso, François (1994) *Regular Marvels. Handbook for animateurs, practitioners and development workers in dance, mime, music and literature*. Leicester: The Community Dance & Mime Foundation.

Matarasso, François (1997) *Use or Ornament?* Stroud: Comedia.

Matarasso, François (1998a) *Poverty and Oysters. The social impact of local arts development in Portsmouth*. Stroud: Comedia.

Matarasso, François (1998b) *Vital Signs. Mapping community arts in Belfast*. Stroud: Comedia.

Napier, A. (2006). *Empowerment theory*. Opgevraagd Juni 2008 van Malone College website, http://www.malone.edu/media/1/7/71/Empowerment_Presentation_A_Napier.s06.pdf

Ofsted (2006) *Creative partnerships: initiative and impact*. UK: Ofsted.

Oud, Wil & J. Schoonenboom (2006) *Proeve van een leerlijjn audiovisuele media-educatie: uitgangspunten en invulling*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Oud, Wil & Oostdam, Ron (2007) *KunstWerk(t) in de tertiaire sector: Evaluatieonderzoek naar ervaringsleren met theatrale werkvormen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Gemeente Utrecht (2003) *De vernieuwing van Ondiep Visie + Uitvoeringsprogramma*. Utrecht: Gemeente Utrecht.

Raad voor Cultuur (2005) *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cutuur.

Rietendakschool (2007) *Schoolgids Rietendakschool 2007-2008*. Utrecht: Rietendakschool.

Safford, Kimberley & Olivia O'Sullivan (2007) *'Their learning becomes your journey': Parents respond to children's work in creative partnerships*. December 2007. I.o.v. Arts Council of England en Creative Partnerships.

Trienekens, Sandra (2006) *U bevindt zich hier]: studie naar een gemeenschapskunstproject*. Utrecht: Springdance.

Trienekens, Sandra (2008) *De effecten lopen door! Over ontmoeting, cohesie en etnische diversiteit*, in: *Jalan Jalan: Kunstenaars en buurtbewoners werken aan een betere buurt*. Amsterdam: Kunstenaars & CO.

Webster, Mark & Ben Buglass (2005) *Finding voices, Making choices. Creativity for social change*. Nottingham: Educational Heretics Press.

Winner, E. & Lois Hetland (eds) (2000) *The arts and academic achievement: what the evidence shows*. In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34(3/4).

Winner, E. & Lois Hetland (eds) (2001) *Proceedings from beyond the soundbite: what the research actually shows about arts education and academic outcomes*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.

Yo! Opera (2009) *Beleidsplan 2009-2012 Jeugdopera: een vocale creatieve dialoog*. Utrecht: Yo! Opera.

Yo! Opera (2007) *Projectplan versie 8.5 De Zingende Stad*. Utrecht: Yo! Opera.

Appendix 1- Methodologische reflectie

Het onderzoek kende twee fasen.

Fase 1 Verkenning

Om de specifieke doelstellingen met betrekking tot de sociaal-maatschappelijke effecten die de professionals van Yo! Opera en de Rietendakschool met De Zingende Stad willen bereiken, te achterhalen en daarmee de vraagstelling van het onderzoek aan te kunnen scherpen, is er in het voorjaar 2008 een verkenning uitgevoerd. Het doel van deze fase was om het onderzoek zo dicht mogelijk op de uitvoeringspraktijk te richten. Deze fase bestond uit een aantal observaties tijdens De Zingende Stad lessen en de eindpresentatie. Tevens zijn er interviews gehouden met twee medewerkers van Yo! Opera, twee medewerkers van de Rietendakschool en een medewerker van Waag Society. De delen 'Creativiteit of empowerment volgens Yo! Opera en de Rietendakschool' in hoofdstuk 3 t/m 8 zijn op basis van deze interviews ingevuld.

Fase 2 Uitvoering empirisch onderzoek

De pilot vond plaats in groep 5 voor de zomer in 2008 en na de zomer in groep 6 (de voormalige groep 5) en in groep 7 en 8. Het onderzoek is beperkt tot groep 6 omdat deze kinderen twee keer aan het project hebben meegedaan. Culturele en sociale ontwikkelingen vragen tijd, hoe langer kinderen in een project meedraaien hoe groter de effecten zullen zijn. Bovendien liep door de ontwikkelingen in de pilotfase de aanpak en projectinhoud bij de verschillende groepen zodanig uiteen dat dit een vergelijking onmogelijk maakte. De intentie om alle drie de groepen in het onderzoek te betrekken is daarom losgelaten.

We nemen de mening en reflectie van de kinderen serieus en sluiten ons daarmee aan bij recente theoretische ontwikkelingen in de sociale wetenschappen, waarin kinderen niet langer gezien worden als onderdeel van een groter geheel (bijvoorbeeld de school of familie) of als 'in wording' (nog niet volgroeid). Recentelijk worden kinderen als 'complete wezens' gezien, wiens ideeën, kijk op het leven, keuzes en relaties op zichzelf van belang zijn (Bragg 2007, 15). Desondanks geven we

ons bij het interpreteren van de uitspraken van kinderen rekenschap van dat de antwoorden van jonge kinderen sterk beïnvloed kunnen worden door wie hen op welk moment wat vraagt.

Het empirische onderzoek vond plaats in de maanden september 2008 tot en met februari 2009. Bij de gegevensverzameling werden verschillende onderzoeksmethoden toegepast:

- *Vragenlijsten*: de 16 kinderen van groep 6 hebben in de eerste week van het project een vragenlijst ingevuld. In de laatste week van het project hebben wij deze vragenlijst in aangepaste vorm nog een keer herhaald (zie appendix 2). Door de lijsten naast elkaar te leggen proberen wij een beeld te krijgen van mogelijke veranderingen in de beleving van de kinderen. Voor het onderzoek is afgezien van ingewikkelde vragenlijsten en meetinstrumenten om het toegankelijk te laten zijn voor de kinderen. Vandaar dat er zoveel mogelijk met ja/nee vragen is gewerkt. In strikte zin is er geen sprake van een effectmeting, maar achterhaalt de vragenlijst de beleving van de kinderen. Gezien het kleine aantal kinderen werken we met het vergelijken van percentages, de N is te klein voor statistische toetsen. Ook de groepen 7 en 8 hebben voor en na het project de vragenlijst ingevuld.

- *Interviews kinderen*: 12 van de 16 kinderen van groep 6 zijn bevestigd tijdens lessen waarin de kinderen voor zichzelf aan het werk waren. Dit om te zorgen dat zij geen delen van De Zingende Stad zouden missen. De interviews duurden niet langer dan een kwartier en werden steeds gedaan met twee kinderen tegelijk om te voorkomen dat zij zich eventueel ongemakkelijk zouden voelen. De gesprekjes waren gericht op de argumentatie van de kinderen achter hun ingevulde antwoorden op de vragenlijst. Daarnaast was er ruimte voor de kinderen om hun mening te geven en dingen te vertellen die zij zelf graag kwijt wilden over De Zingende Stad.

- *Interviews professionals*: in de tweede fase hebben de twee docenten die betrokken zijn bij De Zingende Stad elk in een uitgebreid interview hun visie gegeven op het project en het effect daarvan dat zij al dan niet hebben waargenomen op de kinderen.

Appendix 1- Methodologische reflectie

- *Observaties*: door tijdens een aantal lessen van De Zingende Stad te observeren en af en toe zelf actief deel te nemen aan de begeleiding tijdens het project zijn er indrukken opgedaan over het effect dat De Zingende Stad heeft op de kinderen.

-*Interview ouders*: omdat de ouders moeilijk te bereiken zijn was het de bedoeling verschillende strategieën tegelijkertijd toe te passen. We hadden een eenvoudig briefje opgesteld om aan de kinderen mee te geven voor hun ouders met drie opties: 1) Ik wil thuis door mijn kind geïnterviewd worden; 2) Ik wil met mijn kind op school een gesprekje komen voeren over het project; en 3) Ik wil liever niet meewerken aan het onderzoek. In overleg met de docenten is het briefje niet uitgegaan. De inspanning die het zou vergen zou niet in verhouding staan tot de omvang van het project en de fase waarin het verkeerde (pilot). In plaats daarvan is tijdens het tussentijdse overleg van Yo! Opera, de Rietendakschool en de onderzoekers in januari 2009 besloten een eindpresentatie te organiseren en de ouders daarvoor uit te nodigen. In februari 2009 vond de eindpresentatie plaats en zijn de zes aanwezige ouders benaderd met 3 vragen: 1) Wat weet u van het project De Zingende Stad?; 2) Denkt u dat uw kind veel leert van kunst en cultuurvakken? Zo ja, wat?; en 3) Hoe zou u bij kunnen/ willen dragen aan zo'n project?/ Zou u het leuk vinden om bij zo'n project op school betrokken te zijn?

Alle stappen in het onderzoek werden afgestemd met de betrokken docenten zodat zij wisten wanneer er kinderen uit de instructieles gehaald werden, en wanneer er geobserveerd kon worden. De docenten hebben ook meegekeken naar het taalgebruik en de formuleringen in de vragenlijst, om zeker te zijn dat de vragen helder zouden zijn voor de kinderen.

Vragenlijst project De Zingende Stad kinderen groep 7 Rietendakschool

Naam:

Leeftijd:

Muziek

- | | | | |
|--|--|---|-----|
| 1. Denk je dat je goed kunt zingen? | Ja | / | Nee |
| 2. Vind je zingen leuk? | Ja | / | Nee |
| 3. Durf je in je eentje voor de klas te zingen? | Ja | / | Nee |
| 4. Zing je vaak als je alleen bent? | Ja | / | Nee |
| 5. Zing je vaak met je vrienden? | Ja | / | Nee |
| 6. Zing je vaak met je ouders? | Ja | / | Nee |
| 7. Zing je vaak op school? | Ja | / | Nee |
| 8. Bespeel je een instrument? | Ja | / | Nee |
| 9. Bespelen je ouders een instrument? | Ja | / | Nee |
| 10. Wat vind je leuker? (kruis een van de twee aan) | 0 Zelf zingen
0 Naar muziek luisteren | | |
| 11. Vind je het gek om het geluid van een ananas na te doen? | Ja | / | Nee |
| 12. Denk je dat er goede en verkeerde geluiden zijn? | Ja | / | Nee |

Appendix 2 – Vragenlijsten kinderen groep 6

Media

- | | | | |
|---|----|-----------------------------|-----|
| 13. Heb je thuis een computer? | Ja | / | Nee |
| 14. Zit je iedere week wel eens achter een computer? | Ja | / | Nee |
| 15. Wat doe je op de computer?
(je mag meerdere antwoorden aankruisen) | 0 | Internetten | |
| | 0 | Chatten | |
| | 0 | Spelletjes | |
| | 0 | Tekenen | |
| | 0 | Sampelen/ muziek maken | |
| | 0 | Iets anders, namelijk | |
| 16. Vind je het leuk om achter de computer te zitten? | Ja | / | Nee |
| 17. Zou je op internet altijd je naam en adres invullen als eraan gevraagd wordt? | Ja | / | Nee |
| 18. Heb je internetvrienden die je niet in het echt ontmoet hebt? | Ja | / | Nee |
| 19. Ken je jouw internetvrienden even goed als je vrienden in de buurt? | Ja | / | Nee |
| 20. Mag je van je ouders alle sites bezoeken? | Ja | / | Nee |

Het spel De Zingende Stad

- | | | | |
|---|----|---|-----|
| 21. Ben je trots op het spel dat jullie voor de zomer hebben gemaakt? | Ja | / | Nee |
| 22. Ben je trots op de liedjes en geluiden die jullie voor de zomer hebben gemaakt? | Ja | / | Nee |
| 23. Heb je je ouders iets van de liedjes of het spel laten zien? | Ja | / | Nee |
| 24. Vond je het leuk om het project te doen? | Ja | / | Nee |

Appendix 2 – Vragenlijsten kinderen groep 6

School en thuis

25. Laat je dingen die je op school maakt aan je ouders zien? Ja / Nee
26. Vinden je ouders het mooi wat je op school maakt? Ja / Nee
27. Vragen je ouders naar wat je op school doet? Ja / Nee

De klas

28. Heb je een leuke klas? Ja / Nee
29. Vond je het leuk om samen met je klasgenoten te zingen en een spel te maken? Ja / Nee
30. Hoeveel vrienden heb je in de klas?
(vul een getal in) Aantal:

Jouw buurt

29. Wat vind je van de weg die je van huis naar school loopt/ fietst/ rijdt? (1 antwoord aankruisen)
- leuk
 saai
 gewoon
30. Waar kijk je naar op weg naar school?
(je mag meerdere antwoorden aankruisen)
- huizen
 de lucht
 bomen
 nergens naar
 iets anders, namelijk
31. Welke geluiden hoor je op weg naar school? (vul in zo veel je weet)
-

Appendix 2 – Vragenlijsten kinderen groep 6

Vragenlijst na project De Zingende Stad kinderen groep 6 Rietendakschool

Naam:

Leeftijd:

Muziek

- | | | | |
|--|--|---|-----|
| 1. Denk je dat je nu beter kunt zingen dan voor De Zingende Stad? | Ja | / | Nee |
| 2. Vind je zingen nu leuker dan voor De Zingende Stad? | Ja | / | Nee |
| 3. Durf je nu eerder in je eentje voor de klas te zingen dan voor De Zingende Stad? | Ja | / | Nee |
| 4. Zing je nu vaker als je alleen bent dan voordat je aan De Zingende Stad had mee gedaan? | Ja | / | Nee |
| 5. Zing je vaker met je vrienden nu je mee hebt gedaan met De Zingende Stad? | Ja | / | Nee |
| 6. Zing je vaker met je ouders na De Zingende Stad? | Ja | / | Nee |
| 7. Zing je meer op school dan voor De Zingende Stad? | Ja | / | Nee |
| 8. Wat vind je leuker? (kruis een van de twee aan) | 0 Zelf zingen
0 Naar muziek luisteren | | |
| 9. Vind je het gek om het geluid van een ananas na te doen? | Ja | / | Nee |
| 10. Denk je dat er goede en verkeerde geluiden zijn? | Ja | / | Nee |

Appendix 2 – Vragenlijsten kinderen groep 6

Media

11. Zit je nu vaker achter de computer dan voor De Zingende Stad? Ja / Nee
12. Heb je bij De Zingende Stad dingen op de computer geleerd die je nog niet kende? (je mag meerdere antwoorden aankruisen)
- 0 Internetten
 - 0 Chatten
 - 0 Spelletjes
 - 0 Teken
 - 0 Sampelen / muziek maken
 - 0 Iets anders, namelijk
13. Vind je het nu leuker om achter de computer te zitten dan voor De Zingende Stad? Ja / Nee
14. Zou je op internet altijd je naam en adres invullen als ernaar gevraagd wordt? Ja / Nee

Het spel De Zingende Stad

15. Wat vond je van De Zingende Stad?
- 0 Leuk
 - 0 Gewoon
 - 0 Niet leuk
16. Wat vond je het leukste om te doen tijdens De Zingende Stad? (je mag meerdere antwoorden aankruisen)
- 0 Zingen
 - 0 Computeren
 - 0 Geluiden maken
 - 0 Wandelen in de wijk
 - 0 Een kaart maken
 - 0 Iets anders, namelijk
17. Wat vond je het minst leuk om te doen tijdens De Zingende Stad?
- 0 Zingen
 - 0 Computeren
 - 0 Geluiden maken
 - 0 Wandelen in de wijk
 - 0 Een kaart maken
 - 0 Iets anders, namelijk
18. Ben je trots op het clipje dat je hebt gemaakt? Ja / Nee

Appendix 2 – Vragenlijsten kinderen groep 6

School en thuis

19. Heb je thuis verteld over De Zingende Stad? Ja / Nee
20. Vonden je ouders het leuk wat je bij De Zingende Stad gedaan hebt? Ja / Nee

De klas

21. Heb je een leuke klas? Ja / Nee
22. Vond je het leuk om samen met je klasgenoten te zingen en clipjes te maken? Ja / Nee
23. Hoeveel vrienden heb je in de klas?
(vul een getal in) Aantal:

Jouw buurt

24. Wat vind je van de weg die je van huis naar school loopt/ fietst/ rijdt?
(1 antwoord aankruisen) 0 leuk
0 saai
0 gewoon
25. Vind je de weg die je van school naar huis gaat leuker nadat je hebt meegedaan aan De Zingende Stad? Ja / Nee
26. Waar kijk je naar op weg naar school?
(je mag meerdere antwoorden aankruisen) 0 huizen
0 de lucht
0 bomen
0 nergens naar
0 iets anders, namelijk
27. Welke nieuwe geluiden hoor je op weg naar school? (vul in zo veel je weet)
-

Colofon

Uitgave Domein Maatschappij en Recht, Hogeschool van Amsterdam, 2009

in opdracht van Yo! Opera

Teksten

Sandra Trienekens en Lisa van Miltenburg

Voorwoord: Yo! Opera, de Rietendakschool en Waag Society

Essays: Folkert Haanstra, Ellen Hommel en Sebastian Olma

Redactie Zee van Woorden, Amsterdam

Eindredactie Saskia Swart

Fotografie Anna van Kooij, Deborah Patty, Mike de Kreek, medewerkers Rietendakschool, iStockphoto

Opmaak Vlieghe Media, Amsterdam

De Zingende Stad wordt mede mogelijk gemaakt door: FPPM, Stichting Doen, Actieplan Cultuurbereik, VSB fonds, Gemeente Utrecht, provincie Utrecht, Ministerie van OC en W en Kennisrotonde



Actieplan Cultuurbereik 2005 - 2008



Gemeente Utrecht



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap





Hogeschool van Amsterdam

Maatschappij en Recht

Wibautstraat 80-86

1091 GP Amsterdam

Telefoon: 020 - 548 81 90

www.hva.nl/karhuizer

ISBN/EAN: 978-90-79071-02-9