

# Creatief, kritisch & cultureel

Het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie  
bekeken vanuit het perspectief van de kunstdocent



Edwin van Meerkerk  
Martijn Stevens

Wesley Tilleman

s4333470

Master Kunst- en Cultuurwetenschappen

Specialisatie 'Creative Industries'

Radboud Universiteit Nijmegen

31-7-2017

## Summary

This master thesis focuses on the difficult relationship between art- and media education from the teacher's perspective. The main question of this thesis is: 'In which way do art teachers experience the tension between media- and art education in relation to the academic and social/political insights?' This research is a qualitative study: information is gained from practice with the aim of describing the form of a particular subject. It is based on four interviews with art teachers who work on a secondary school that is specialized in art and culture, called: 'cultuurprofielschool'. Also, the four schools that are selected for this study are focused on a special terrain within art education: media education. It is unclear which exact role media plays within the art education process on contemporary Dutch schools, so that was the main reason this research was started.

The first chapter is about defining media education and digital literacy from academic and social/political perspectives. At the end of this chapter a visual figure shows how these two concepts relate to each other. Also, other terms and notions are discussed that are relevant in the media education practice. In the second chapter, the Dutch art education curriculum is discussed. The main focus is on the development within the art course 'CKV', its relation to authentic art education and the recent changes within this particular art course. At the end of the second chapter, the literature perspective on media education (chapter one) and art education (chapter two) are compared and small conclusions are stated.

The third chapter is about the research process of this study. In this part, background information is given about qualitative research and interview tactics. This chapter also explains how the data was collected and analyzed. In the fourth chapter the focus was on explaining the specific choices that were made during the selection of the four schools. After this, the focus goes to the questions that are raised during analyzing the VCPS (Vereniging CultuurProfielSchool) and their use of the term 'media education'.

In the fifth chapter, the results of the interview analysis are explained. There are four main themes about the tensions between media and art education that are central in this analysis, which could all be related to the perspective of the student, teacher or school: the focus on media creation and interpretation, media as a connection between the formal art education and the informal digital networks of the student, the importance of ICT (Information and Communication Techniques), and the aim for a more digital investigative mentality. These results are not only related to the literature discussed in the first two

chapters, but also new literature is added.

In the last chapter, this research concludes that teachers should be aware of main developments within the field of tension between media and art education. This research concludes with arguing that art teachers should be aware of their position in relation to the tension between art and media education, because they decide which topics are explained during the art education practice. Media education within the art curriculum is about practicing with media as new art form and about how contemporary art and media relate to each other. Also, the development of the ICT- and digital research skills of the student play an important role during the art education process. At the end, this study suggests some recommendations for further research.

## Voorwoord

Ik behoor zelf tot de generatie die getuige is geweest van de opkomst van het internet, de *smartphone* en de digitale media. In 2007 kreeg ik mijn eerste mobiele telefoon toen ik naar de middelbare school ging. Met dit toestel kon je enkel bellen en SMS'en, maar dit was voldoende voor die tijd. Ook ben ik als jaren 1990 kind getuige geweest van de opkomst van het internet en de ontwikkeling van videoband en CD naar digitale vormen. Ter vergelijking: mijn zusje is zes jaar jonger en kan zich geen wereld voorstellen zonder *smartphone*. Zij kreeg al op de basisschool een *smartphone* en had meteen aansluiting tot het internet. Ook had zij vanaf het begin de mogelijkheid om te beschikken over de nieuwste applicaties. De rol die de *smartphone*, digitale media en het internet spelen in haar belevingswereld lijkt een wereld van verschil met de situatie in mijn jeugd. Deze realisatie was mijn persoonlijke drijfveer tot het schrijven van deze scriptie. Ik ben in de positie om te reflecteren op de ontwikkelingen binnen onze digitaliserende samenleving, omdat ik deel uitmaak van de generatie waarin de *smartphone* zijn opmars maakte.

Mijn fascinatie voor digitale ontwikkelingen binnen onze samenleving leidde tot de vraag hoe het hedendaagse middelbare onderwijs vorm geeft aan media-educatie. De vrijheid die scholen hebben met betrekking tot dit educatiegebied zorgt ervoor dat het vaak onduidelijk is welke mediakennis, mediavaardigheden en/of mediahouding nu precies worden onderwezen. De onduidelijkheid met betrekking tot de invulling van het mediaonderwijs heb ik vervolgens gerelateerd aan mijn ambitie om het kunstonderwijs in te gaan na mijn studie. Na het bestuderen van verschillende wetenschappelijke studies en maatschappelijke/politieke publicaties kwam ik uiteindelijk uit bij de centrale vraagstelling van dit onderzoek: 'Op welke manier geven kunstdocenten vorm aan het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie met betrekking tot de academische en maatschappelijke/politieke inzichten op dit terrein?'

Terugkijkend op dit onderzoek heb ik niet enkel veel geleerd over het spanningsveld tussen het media- en kunstonderwijs, maar ook over het uitvoeren van onderzoek. Nog nooit eerder heb ik een tekst moeten produceren van deze omvang. Tijdens het proces heb ik veel geleerd over het doen van onderzoek naar onderwijs, wat een andere tak van sport is dan die ik normaliter gewend ben van mijn opleiding. Ik ben desondanks zeer tevreden met het onderzoek dat na een halfjaar hard werken tot stand is gekomen en de inzichten die worden uiteengezet zullen zeker invloed hebben op mijn toekomstige onderwijsloopbaan.

Ter afsluiting van de inleiding zou ik graag de meewerkende cultuurcoördinatoren

willen bedanken voor de tijd en energie die zij hebben gestoken in het beantwoorden van mijn vragen. Tevens zou mijn scriptie niet in deze hoedanigheid vorm hebben gekregen zonder de waardevolle begeleiding van mijn scriptiebegeleider Edwin van Meerkerk. De tweewekelijkse bijeenkomsten, de kritische bespreking van mijn teksten en het advies om bepaalde bronnen toe te voegen hebben mijn tekst zeker verder geholpen. Tevens zou ik Jenneke Harings willen bedanken voor alle tekstuele en structurele feedback die zij heeft gegeven aan de beginfase van mijn onderzoek. Ten slotte zou ik alle personen willen bedanken die mij geholpen hebben in het schrijfproces van deze scriptie, met in het bijzonder de andere scriptanten die op dit moment worden begeleid door Edwin van Meerkerk: Sara Kim Stoelwinder, Ellen Mans en Faisa de Vreugd. Bedankt voor al het advies en steun die jullie mij gaven tijdens het schrijven van dit onderzoek.

Wesley Tilleman

## Inhoudsopgave

|                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Summary .....</b>                                                                   | <b>2</b>  |
| <b>Voorwoord .....</b>                                                                 | <b>4</b>  |
| <b>Inhoudsopgave .....</b>                                                             | <b>6</b>  |
| <b>Inleiding .....</b>                                                                 | <b>8</b>  |
| <b>Hoofdstuk 1: Begrippenkader media-educatie en digitale geletterdheid .....</b>      | <b>11</b> |
| § 1.1 Begrippenkader media-educatie .....                                              | 12        |
| § 1.2 Betekenis van digitale geletterdheid .....                                       | 15        |
| § 1.2.1 Academisch perspectief .....                                                   | 17        |
| § 1.2.2 Maatschappelijk/politiek perspectief .....                                     | 18        |
| § 1.3 Aspecten van digitale geletterdheid .....                                        | 23        |
| § 1.3.1 ICT-basisvaardigheden .....                                                    | 23        |
| § 1.3.2 Mediawijsheid .....                                                            | 24        |
| § 1.3.3 Informatievaardigheden .....                                                   | 24        |
| § 1.3.4 Computational thinking .....                                                   | 25        |
| § 1.4 Positie digitale geletterdheid binnen 21 <sup>e</sup> -eeuwse vaardigheden ..... | 26        |
| § 1.5 Begrippenkader media-educatie en digitale geletterdheid .....                    | 27        |
| <b>Hoofdstuk 2: Relatie tussen het kunstonderwijs en media-educatie .....</b>          | <b>30</b> |
| § 2.1 CKV in het hedendaags havo/vwo curriculum .....                                  | 31        |
| § 2.1.1 Invoering van CKV in het cultuuronderwijs .....                                | 31        |
| § 2.1.2 CKV als authentieke kunsteducatie .....                                        | 33        |
| § 2.1.3 Modernisatie van CKV .....                                                     | 35        |
| § 2.2 Raakvlakken tussen kunstonderwijs en digitale geletterdheid .....                | 37        |
| § 2.3 Verhouding tussen mediaonderwijs en kunsteducatie .....                          | 40        |
| <b>Hoofdstuk 3: Methode van onderzoek .....</b>                                        | <b>43</b> |
| § 3.1 Kwalitatief onderzoek .....                                                      | 43        |
| § 3.2 Grounded Theory .....                                                            | 44        |
| § 3.3 Data verzameling: semigestructureerde interviews .....                           | 45        |
| § 3.4 Data verwerking: codering en coding tree .....                                   | 46        |
| <b>Hoofdstuk 4: Afbakening van onderzoek .....</b>                                     | <b>48</b> |
| § 4.1 Vereniging CultuurProfielScholen .....                                           | 48        |
| § 4.2 Deelnemende middelbare scholen .....                                             | 49        |
| § 4.3 Beknopt profiel cultuurcoördinatoren .....                                       | 52        |
| § 4.4 Cultuurprofiel scholen profilerend met media-educatie .....                      | 52        |
| § 4.5 Tussentijdse conclusies .....                                                    | 54        |

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Hoofdstuk 5: Data analyse</b>                                             | <b>56</b> |
| § 5.1 Positionering media-educatie in het schoolcurriculum                   | 57        |
| § 5.2 Bevindingen gerelateerd aan het wetenschappelijke perspectief          | 60        |
| § 5.2.1 Creatie en interpretatie van media                                   | 61        |
| § 5.2.2 Actualisering van het kunstonderwijs                                 | 65        |
| § 5.3 Bevindingen gerelateerd aan het maatschappelijke/politieke perspectief | 69        |
| § 5.3.1 Nadruk op ICT-gebruik                                                | 69        |
| § 5.3.2 Bevordering digitale onderzoekende mentaliteit                       | 73        |
| § 5.4 Conclusies aan de hand van analyse                                     | 76        |
| <b>Hoofdstuk 6: Conclusie en aanbevelingen vervolgonderzoek</b>              | <b>79</b> |
| § 6.1 Belangrijkste constatering van dit onderzoek                           | 79        |
| § 6.1.1 Betekenis en plaatsing van ‘media-educatie’                          | 79        |
| § 6.1.2 Visies en ambities van cultuurcoördinatoren                          | 81        |
| § 6.1.3 Het wetenschappelijke perspectief op media-educatie                  | 84        |
| § 6.1.4 Het maatschappelijke/politieke perspectief op media-educatie         | 85        |
| § 6.2 Beantwoording hoofdvraag                                               | 86        |
| § 6.3 Discussie                                                              | 88        |
| § 6.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek                                         | 89        |
| <b>Bronvermelding</b>                                                        | <b>92</b> |
| <b>Bijlagen</b>                                                              | <b>98</b> |
| Bijlage A – Lijst met afkortingen                                            | 98        |
| Bijlage B – Interviewprotocol                                                | 100       |
| Bijlage C – Interview transcripten                                           | 102       |
| Interview 1: Baudartius College, Zutphen                                     | 102       |
| Interview 2: Hendrik Pierson College, Zetten                                 | 110       |
| Interview 3: ORS Lek en Linge, Culemborg                                     | 117       |
| Interview 4: Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen                | 124       |
| Bijlage D – Elf vaardigheden en culturele competenties van Henry Jenkins     | 128       |
| Bijlage E – Coding tree                                                      | 134       |
| Coding tree 1: Baudartius College, Zutphen                                   | 135       |
| Coding tree 2: Hendrik Pierson College, Zetten                               | 136       |
| Coding tree 3: ORS Lek en Linge, Culemborg                                   | 137       |
| Coding tree 4: Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen              | 138       |
| Coding tree 5: Compleet                                                      | 139       |

## Inleiding

Middelbare scholieren moeten tijdens hun schoolperiode vaardigheden en kennis opdoen die ze nodig hebben wanneer zij het volwassen en werkende leven betreden.<sup>1</sup> Digitale leer- en communicatiemiddelen spelen een grotere rol dan ooit tevoren, waardoor de offline en online wereld steeds meer met elkaar verbonden raken.<sup>2</sup> Het onderwijs speelt een belangrijke rol in de digitaliserende samenleving: de burgers van de toekomst moeten vaardigheden en kennis ontwikkelen om optimaal te kunnen functioneren in de gemedialiseerde maatschappij. Deze belangen worden vanuit zowel het wetenschappelijk als het maatschappelijke/politieke perspectief bevestigd, maar toch blijft het onderwijs zoekende op welke manier media-educatie vorm moet worden gegeven.<sup>3</sup> Het bewust, kritisch en actief kunnen bewegen van burgers in onze gemedialiseerde maatschappij is de centrale gedachte binnen deze discussie, maar op welke wijze docenten op de middelbare school deze elementen onderwijzen blijft onduidelijk.<sup>4</sup>

Dit onderzoek draagt bij aan het onderzoeksterrein van cultuureducatie en legt nadruk op het kunstonderwijs en de rol die media-educatie hierin kan spelen. De visies vanuit de praktijk zullen aan de hand van de post-positivistische *grounded theory* methode worden gerelateerd aan wetenschappelijke studies en maatschappelijke/politieke publicaties. De motivatie om de nadruk te leggen op de relatie tussen het kunstonderwijs en media-educatie is voortgekomen uit de inhoudelijke raakvlakken die beide onderwijsgebieden met elkaar hebben. Het oorspronkelijke idee van deze scriptie was het in kaart brengen van deze raakvlakken. In een later stadium is echter besloten de nadruk te leggen op de positie van de kunstdocent binnen het wetenschappelijke en maatschappelijke/politieke debat. Dit had mede te maken met de data die was verzameld en de onderzoeksrichting die tijdens het scriptieproces werd aangenomen. Vervolgens is de volgende hoofdvraag van dit onderzoek opgesteld: ‘Op welke manier geven kunstdocenten vorm aan het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie met betrekking tot de academische en maatschappelijke/politieke inzichten op dit terrein?’

Dit onderzoek bestaat uit vier omvangrijke onderdelen. In de eerste twee hoofdstukken wordt door middel van literatuuronderzoek uiteengezet welke begrippen, concepten en visies worden toegepast binnen discussies betreffende het media- en kunstonderwijs. Zowel het

---

<sup>1</sup> Platform Onderwijs2032 (2016) *Eindadvies Ons Onderwijs 2032*. Den Haag: 8.

<sup>2</sup> Platform Onderwijs2032 (2016): 32.

<sup>3</sup> Onderwijsraad (2017) *Doordacht digitaal*. Den Haag: 7.

<sup>4</sup> Raad voor Cultuur (2005) *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: 2.

wetenschappelijke als maatschappelijke/politieke perspectief staan centraal binnen deze literatuurstudie, omdat beide invalshoeken in besproken publicaties bepaalde belangen benadrukken. De motivatie achter deze tweedeling tussen beide perspectieven wordt expliciet uiteengezet in paragraaf 1.2.

In het eerste hoofdstuk ligt de nadruk op de ontwikkeling van media-educatie naar het concept digitale geletterdheid. Aan het eind van dit hoofdstuk worden de verhoudingen tussen diverse termen, noties en concepten op een visuele manier uiteengezet. Dit theoretisch startpunt wordt in het tweede hoofdstuk gerelateerd aan ontwikkelingen binnen het kunstonderwijs. Kernthema's die in dit hoofdstuk worden besproken zijn authentieke kunsteducatie en de modernisering van het schoolvak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) in schooljaar 2017-2018. Aan het einde van het tweede hoofdstuk wordt door middel van een tussentijdse conclusie geconstateerd hoe het media- en kunstonderwijs zich vanuit de literatuurstudie tot elkaar verhouden.

In het tweede gedeelte van deze studie ligt de nadruk op de structurering van dit onderzoek. In het derde hoofdstuk wordt deze scriptie binnen een methodologisch kader geplaatst. Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek, waarvoor gegevens uit de praktijk verzameld zijn met als doel de hoedanigheid van een verschijnsel te beschrijven. De gegevens van dit onderzoek zijn verzameld door het afnemen van semigestructureerde interviews. De inzichten vanuit de praktijk zijn vervolgens gerelateerd aan de literatuur. Het uiteindelijke doel van de onderzoeksmethode is het tot stand komen van een theorievormend onderzoek. In hoofdstuk vier wordt vervolgens toegelicht op welke manier de gesprekpartners zijn geselecteerd. Deze studie is gebaseerd op vier interviews met cultuurcoördinatoren die allen lesgeven op cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie. Op deze wijze werd voorgaand aan de gesprekken aangenomen dat de scholen een duidelijke visie zouden hebben opgesteld op gebied van media-educatie, maar toch bleek in de praktijk veel onduidelijkheid te bestaan over de precieze invulling hiervan binnen het kunstonderwijs.

Het derde gedeelte van dit onderzoek bestaat uit de analyse van de gegevens. In het vijfde hoofdstuk ligt namelijk de nadruk op de *coding tree* die tot stand is gekomen naar aanleiding van de verwerkte gecodeerde interviews. De interviews werden geanalyseerd vanuit de perspectieven school, docent en leerling, en vier centrale ambities of visies werden geconstateerd die een cultuurcoördinator had met betrekking tot media-educatie tijdens het kunstonderwijs. Via deze structuur en met behulp van sprekende citaten is duidelijk gemaakt hoe de gevonden data kan worden gerelateerd aan de wetenschappelijke en maatschappelijke/politieke publicaties.

Het laatste gedeelte van dit onderzoek bestaat uit de bespreking van de resultaten. In hoofdstuk zes wordt geconcludeerd hoe docenten in de praktijk vorm geven aan de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie. Dit wordt gedaan door antwoord te geven op de hoofdvraag van dit onderzoek en kritische vragen te stellen over de manier waarop mediaonderwijs in de praktijk vorm krijgt binnen de kunstvakken op de bovenbouw van vwo en havo. Ten slotte zal in de conclusie worden aangegeven welke opties mogelijk zijn voor vervolgonderzoek.

## **Hoofdstuk 1: Begrippenkader media-educatie en digitale geletterdheid**

Dit hoofdstuk legt de nadruk op zowel het wetenschappelijke als beleidsmatige perspectief van het mediaonderwijs. Het heeft als doel een theoretisch begrippenkader op te stellen waarin verschillende visies en noties betreffende media-educatie en digitale geletterdheid worden uiteengezet. Dit is noodzakelijk omdat veel van de gebruikte begrippen als containertermen worden gebruikt en het niet altijd duidelijk is wat nu precies wordt bedoeld met bepaalde termen. Dit hoofdstuk toont aan dat discussies betreffende media-educatie de laatste jaren zijn overgegaan in discussies over digitale geletterdheid, waardoor de nadruk wordt gelegd op een verbreding van mediakennis en competenties.

Allereerst wordt in paragraaf 1.1 het begrip media-educatie besproken aan de hand van twee auteurs: David Buckingham en Henry Jenkins. Hun theorieën worden tegen elkaar afgezet en in elkaars verlengde gelegd, waardoor dit onderzoek een begrippenkader media-educatie vormt. In paragraaf 1.2 ligt de nadruk vervolgens op het concept van digitale geletterdheid dat vanuit zowel een academisch als politiek/maatschappelijk perspectief wordt bekeken. De motivatie achter de keuze om beide perspectieven mee te nemen in dit onderzoek is de diversiteit hoe verschillende soorten publicaties media-educatie beschrijven dat gewichtig is in discussies over toekomstbestendig onderwijs. In paragraaf 1.3 worden aan de hand van het onderscheid op ‘Curriculum van de Toekomst’ (website Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) de verschillende aspecten van digitale geletterdheid behandeld. In paragraaf 1.4 wordt de positie van digitale geletterdheid binnen de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden uitgelicht. Ten slotte wordt paragraaf 1.5 gewijd aan de vorming van een theoretisch model op basis van concepten en begrippen die in voorgaande alinea’s besproken zijn. Op deze manier worden relaties en verschillen tussen theorieën en noties uiteengezet, waaruit blijkt dat de terminologie van media-educatie en digitale geletterdheid dicht bij elkaar liggen.

Het is van belang om vooraf op te merken dat dit hoofdstuk refereert aan recente nationale en internationaal academische publicaties en Nederlandse beleidsadviezen. Op deze manier ontstaat een overzicht hoe vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken naar de ontwikkelingen binnen het mediaonderwijs. Tijdens het schrijven van dit hoofdstuk bleek dat het toch sporadisch noodzakelijk was om uit te wijden naar oudere publicaties, omdat hedendaagse auteurs hier regelmatig naar verwijzen. De schrijver is zich tevens ervan bewust dat publicaties die worden aangehaald in dit hoofdstuk ongelijkwaardig van aard zijn, maar

zoals eerder benoemd zijn deze essentieel om de meerwaarde en de betekenis van media-educatie en digitale geletterdheid in het onderwijs vast te kunnen stellen.

### § 1.1 Begrippenkader media-educatie

Uit de verkenning van zowel internationale als nationale publicaties die vanaf 2010 zijn verschenen over digitale geletterdheid is gebleken dat een rijk variërende terminologie wordt gehanteerd. Voorbeelden van termen die alle samenkomen in het concept van digitale geletterdheid zijn mediageletterdheid, mediawijsheid, kennis van ICT en digitale vaardigheden. Discussies over digitale geletterdheid komen van oorsprong voort uit de belangstelling voor de inbedding van nieuwe media in het onderwijs: media-educatie. In deze paragraaf worden twee verschillende wetenschappelijke visies van vooraanstaande deskundigen op het gebied van onderwijs en de rol van nieuwe media hierin behandeld. Aan het einde van deze paragraaf zullen de theorieën van David Buckingham en Henry Jenkins met elkaar in verband worden gebracht. Op deze manier komt een theoretisch model van media-educatie tot stand.

Een van de belangrijkste wetenschappelijke experts is onderzoeker David Buckingham, gespecialiseerd op het gebied van media, educatie en jongeren. In zijn publicatie *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* (2003) definieert hij media-educatie als: ‘the process of teaching and learning about media’.<sup>5</sup> Volgens Buckingham is mediageletterdheid het resultaat van media-educatie: ‘the knowledge and skills learners acquire [by media education]’.<sup>6</sup> Buckingham stelt dat het doel van media-educatie is om jonge mensen zowel actief te maken in participatie als kritisch te laten begrijpen hoe media werkt: ‘it enables young people to interpret and make informed judgments as consumers of media; but it also enables them to become producers of media in their own right. Media education is about developing young people’s critical and creative abilities’.<sup>7</sup> Vervolgens definieert Buckingham het veld van media-educatie aan de hand van drie aspecten: kennis, vaardigheden en conceptueel begrip. Onder kennis verstaat de deskundige de feiten en inhoud die kunnen worden aangeleerd. Met de vaardigheden doelt hij op de mediacompetenties die door een subject moeten worden beheerst voor betekenisvol mediagebruik.<sup>8</sup> Ten slotte wordt conceptueel begrip door hem gezien als het bewustzijn van sleutelaspecten in het veld van

---

<sup>5</sup> Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

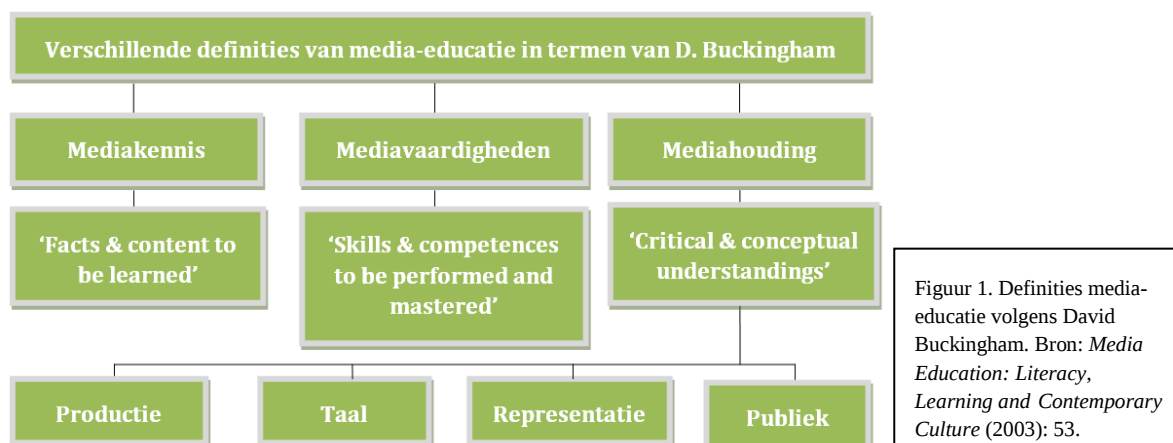
<sup>6</sup> Buckingham (2003): 4.

<sup>7</sup> Buckingham (2003): 4.

<sup>8</sup> Buckingham (2003): 53.

digitale media. Deze methode is voordelig omdat het niet enkel de nadruk legt op bepaalde studies, maar het jongeren ook de mogelijkheid biedt om aandacht te geven aan hun specifieke mediabelangstelling.<sup>9</sup> Het eerste sleutelconcept dat Buckingham opstelt is ‘productie’, waar voornamelijk voorop staat dat de media bewust zijn gecreëerd. Belangrijke elementen hierin zijn de technologie, professionele praktijken, de industrie, de verbindingen tussen media, regulatie, circulatie & distributie en toegankelijkheid & deelnamen.<sup>10</sup> Het tweede sleutelconcept is ‘taal’, dat refereert aan de communicatiemogelijkheden van het medium. De taal van media kan worden bestudeerd door te kijken naar betekenissen, conventies, codes, genres, keuzes, combinaties en technologie.<sup>11</sup> Ten derde kan binnen media-educatie aandacht worden besteed aan representaties, door bijvoorbeeld aandacht te schenken aan realisme, waarheidsgehalte, aan- en afwezigheid, objectiviteit, stereotypering, interpretaties en invloeden.<sup>12</sup> Ten slotte is het laatste sleutelconcept ‘publiek’, dat refereert aan de doelgerichtheid, aanspraak, circulatie, gebruik, begrijpbaarheid, genoegens en sociale ongelijkheden.<sup>13</sup>

In dit onderzoek worden de perspectieven van mediakennis, mediavaardigheden en mediahouding aanhouden als centrale driedeling binnen media-educatie. Dit komt dus globaal overeen met de categorieën die Buckingham opstelt, met uitzondering van de wijziging in formulering van conceptueel begrip naar mediahouding. De achterliggende motivatie hiervoor is dat de term mediahouding betekenisvoller en duidelijker te onderscheiden is van de andere perspectieven. In figuur 1 is door middel van een schematisch overzicht uiteengezet hoe de verschillende definities die Buckingham met betrekking tot media-educatie onderscheidt, met elkaar gerelateerd kunnen worden.



Figuur 1. Definities media-educatie volgens David Buckingham. Bron: *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* (2003): 53.

<sup>9</sup> Buckingham (2003): 54.

<sup>10</sup> Buckingham (2003): 54, 55.

<sup>11</sup> Buckingham (2003): 56, 57.

<sup>12</sup> Buckingham (2003) 57-59.

<sup>13</sup> Buckingham (2003): 59-61.

Een modeltheoreticus in het veld van media-educatie is Henry Jenkins. In het document *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* staat de term ‘participatiecultuur’ centraal:

A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with another.<sup>14</sup>

Volgens Jenkins moeten docenten in de participatiecultuur samenwerken om jongeren vaardigheden aan te leren waardoor ze optimaal gebruik kunnen maken van nieuwe media. De nadruk binnen de participatiecultuur ligt zowel op de kennis van mediabegrip als de rol van morele waarden in de uitingen van makers en deelnemers van de online gemeenschap. Centraal in de publicatie staat de verschuiving van nadruk op individuele expressie en geletterdheid naar betrokkenheid voor de hele gemeenschap.<sup>15</sup> Jenkins onderscheidt hierdoor elf vaardigheden die noodzakelijk zijn voor jongeren om onderwezen in te worden tijdens hun schoolperiode: ‘Play’, ‘Performance’, ‘Simulation’, ‘Appropriation’, ‘Multitasking’, ‘Distributed Cognition’, ‘Collective Intelligence’, ‘Judgement’, ‘Transmedia Navigation’, ‘Networking’ en ‘Negotiation’. Met het opstellen van deze vaardigheden streeft Jenkins naar een systematischere aanpak van media-educatie.<sup>16</sup>

Niet al deze vaardigheden zullen van betekenis zijn voor dit onderzoek. Toch worden deze elf termen ter volledigheid alle meegenomen in de verwerking van de begrippen binnen het theoretische kader. Op deze wijze wordt duidelijk gemaakt hoe in dit onderzoek de theorieën van Buckingham en Jenkins zich tot elkaar verhouden en kan in een later stadium worden geconcludeerd welke vaardigheden in hedendaagse kunsteducatie wel en niet een rol spelen. In bijlage D is een opsomming te vinden van de verschillende definities die schuilen achter de elf vaardigheden die Jenkins opstelt. De academische publicaties van Buckingham en Jenkins worden in het onderzoeksveld van media-educatie gezien als kernbronnen. Deze twee publicaties worden in dit onderzoek in elkaars verlengde gelegd. De tekst van Jenkins legt de nadruk op vaardigheden en culturele competenties, waardoor het niet meer dan logisch

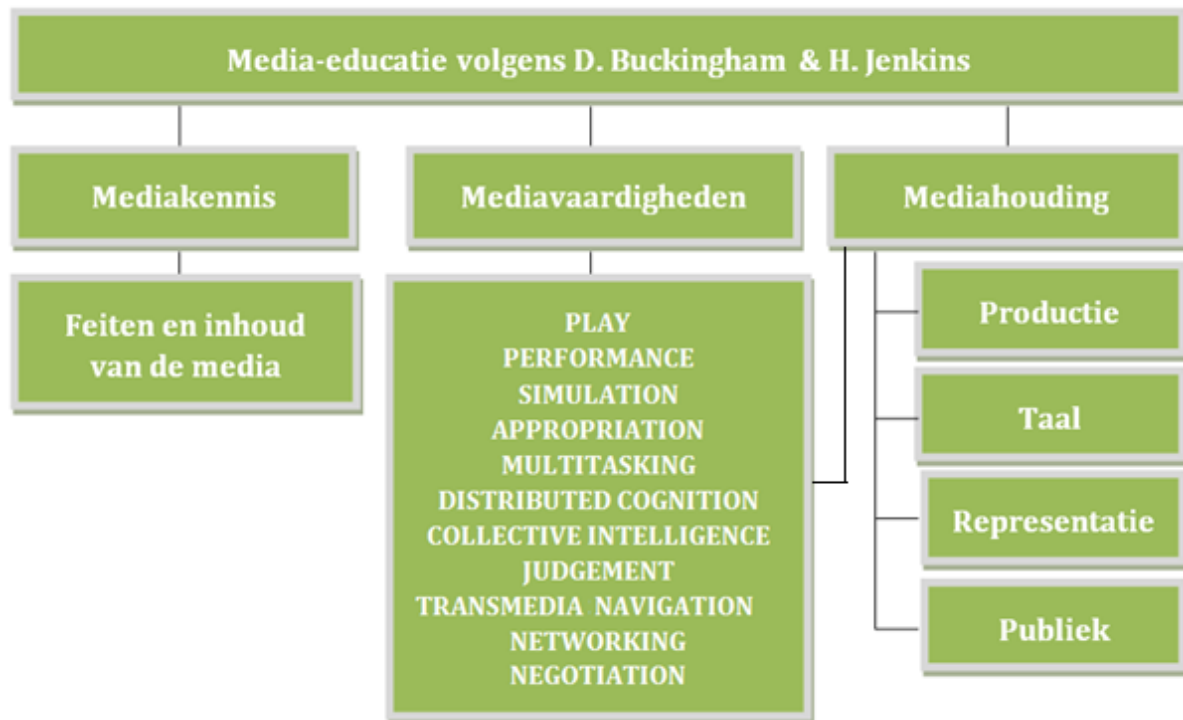
---

<sup>14</sup> Jenkins, H. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur. 3.

<sup>15</sup> Jenkins (2006): 4.

<sup>16</sup> Jenkins (2006): 4.

is deze elf te positioneren onder ‘mediavaardigheden’ en ‘mediahouding’. In figuur 2 is systematisch weergegeven hoe de publicaties van Jenkins en Buckingham zich tot elkaar verhouden in het belang van de voortgang van dit onderzoek. In paragraaf 1.5 zullen de vaardigheden en culturele competenties verder worden uiteengezet.



Figuur 2. Publicaties van David Buckingham & Henry Jenkins samengevoegd.

Bovenstaand begrippenkader zal in komende paragrafen worden uitgebreid naar aanleiding van een ander concept: ‘digitale geletterdheid’. Dit concept heeft raakvlakken met het bovenstaande figuur, maar wijkt ook af van media-educatie op een bepaalde manier. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk worden media-educatie en digitale geletterdheid met elkaar in verband gebracht, maar eerst legt dit onderzoek de nadruk op de definities van digitale geletterdheid en de componenten waaruit het bestaat.

### § 1.2 Betekenis van digitale geletterdheid

Het concept ‘digitale geletterdheid’ komt voort uit discussies betreffende media-educatie en mediageletterdheid. Een deskundige op het educatiegebied van digitale- en mediageletterdheid is Renee Hobbs. Ze geeft in het artikel ‘The Past, Present, and Future of Media Literacy Education’ (2009) een historisch overzicht en een toekomstvisie over de rol

die mediageletterdheid speelt binnen het onderwijs. Ze noemt niet expliciet waarom de term ‘mediageletterdheid’ grotendeels vervangen lijkt door ‘digitale geletterdheid’ in het hedendaagse debat, maar ze stelt wel dat in het heden de aandacht vooral ligt op het gebruik van digitale technologie. Volgens Hobbs dwingt de snelontwikkende digitale cultuurindustrie leraren en leerlingen om nieuwe hulpmiddelen te gebruiken tijdens de les. De nadruk ligt niet langer op educatie die aansluit bij de culturele belangstellingen van de leerlingen, maar op het gebruik van technologische apparatuur tijdens het educatieproces.<sup>17</sup> Volgens de auteur moeten leraren op gebied van mediageletterdheid een betere kennis hebben van de geschiedenis van media-educatie om zo in te kunnen zien hoe het educatieve systeem zich in de toekomst zal ontwikkelen.<sup>18</sup> Andere conclusies van het artikel zijn dat leerlingen in de toekomstige maatschappij bewust gebruik moeten maken van verschillende digitale media en dat docenten moeten onderwijzen hoe het is om op te groeien in een digitale wereld vol massamedia en populaire cultuur:

Learning to analyze news and advertising, examining the social functions of music, distinguishing between propaganda, opinion and information, examining the representation of gender, race and class in entertainment and information media, understanding media economics and ownership, and exploring the ways in which violence and sexuality are depicted in media messages continue to matter as important life skills.<sup>19</sup>

In lijn met Hobbs’ tekst is het argumenteerbaar dat het concept ‘digitale geletterdheid’ terrein heeft gewonnen in het hedendaagse debat door de nadruk op digitale middelen tijdens het educatieproces. Het is van belang zich te realiseren dat zowel het wetenschappelijke als maatschappelijke/politieke perspectief betekenisvol zijn om tot een hedendaags begrip te komen van ontwikkelingen binnen het mediaonderwijs en nadrukkelijk op het concept ‘digitale geletterdheid’. Beleid komt tot stand aan de hand van een maatschappelijk vraagstuk en wordt aan de hand van empirisch en/of theoretisch onderzoek verantwoord. Om deze reden zal in paragraaf 1.2.1 de nadruk liggen op internationale wetenschappelijke bronnen op gebied van mediaonderwijs en digitale geletterdheid. In paragraaf 1.2.2 wordt vervolgens beschreven welke belangen vanuit het maatschappelijk/politiek perspectief schuilen achter onderwijsontwikkelingen op gebied van het mediaonderwijs.

---

<sup>17</sup> Hobbs, R. & A. Jensen (2009) ‘The Past, Present, and Future of Media Literacy Education’, *Journal of Media Literacy Education* (no. 1): 5.

<sup>18</sup> Hobbs, Jensen (2009): 9.

<sup>19</sup> Hobbs, Jensen (2009): 9.

### § 1.2.1 Academisch perspectief

Het is van belang om onderscheid te maken tussen de woorden ‘digitale’ en ‘geletterdheid’ bij het definiëren van ‘digitale geletterdheid’. Op internationaal niveau is Mizuho Iinuma een onderzoeker die recent de term ‘digitale geletterdheid’ plaatst in het ideologische kader van ‘geletterdheid’. Ze legt hierbij de nadruk op de lees- en schrijfvaardigheid van een individu. Dit is één van de belangrijkste factoren binnen het leerproces, omdat het noodzakelijk is om kennis te vergroten. Toch stelt Iinuma in de studie *Learning and Teaching with Technology in the Knowledge Society: New Literacy, Collaboration and Digital Content* (2016) dat de nieuwe technologie de dynamiek binnen een klas beïnvloedt.<sup>20</sup> Volgens deze auteur is door middel van nieuwe digitale middelen de definitie van ‘geletterdheid’ uitgebreid tot competenties om verschillende communicatiemiddelen te gebruiken. Haar punt is dat informatie- en communicatietechnologie (ICT) van belang zijn om te functioneren in onze maatschappij. Ook argumenteert ze dat ICT in het verlengde ligt van geletterdheid, hoewel ze zich realiseert dat geletterdheid en technologie twee verschillende mediums zijn van communicatie. Toch stelt Iinuma dat geletterdheid een ‘technologie’ is in de zin van de manier waarop het bemiddelt in onze communicatie. ICT is ontvangen door leerkrachten om democratische idealen in schoolomgeving te promoten in tegenstelling tot de telefoon en televisie.<sup>21</sup> De auteur beantwoordt aan de hand van *case studies* vooraf opgestelde vragen en geeft uiteindelijk advies aan docenten over het gebruik van verschillende media.<sup>22</sup> Ze legt dus de nadruk op het lesgeven en het leren met gebruik van technologie, maar ook op de wijze hoe dit zich verhoudt tot de nieuwe digitale geletterdheid van leerlingen.

Een andere hedendaagse academische publicatie waarin ‘digitale geletterdheid’ wordt besproken is ‘Preparing to Teach 21st Century Literacies’ van Judit Garcia-Martin en anderen. Dit hoofdstuk van *Building Bridges: Rethinking Literacy Teacher Education in a Digital Area* (2016) gaat in op de manier waarop docenten in een digitale maatschappij de geletterdheid kunnen onderwijzen. Het hoofdstuk richt zich voornamelijk op de relatie tussen digitale geletterdheid en de praktijk in het klaslokaal van het basisonderwijs. De auteur stelt enkele sleutelvraagstukken op die de relatie tussen beide compliceren: het samengaan van digitale praktijken en betekenisvolle ontwikkelingen in het sociale leven, de nadruk op zelfrepresentatie & identiteit en de onevenwijdige verdeling van digitale competenties onder

---

<sup>20</sup> Iinuma, M. (2016) *Learning and Teaching with Technology in the Knowledge Society: New Literacy, Collaboration and Digital Content*. New York: Springer. V.

<sup>21</sup> Iinuma (2016) : 1.

<sup>22</sup> Iinuma (2016) : V.

leerlingen.<sup>23</sup> De belangrijkste aanbevelingen hebben voornamelijk betrekking tot de studentdocenten en hun gebruik van digitale geletterdheid in het klaslokaal.<sup>24</sup> Het onderzoek van Garcia-Martin bestond voornamelijk uit het afnemen van enquêtes, waarin de nadruk lag op het gebruik van digitale technologieën, gevoelens tijdens het gebruik hiervan en percepties van het gebruik van digitale technologie tijdens het leren.

### § 1.2.2 Maatschappelijk/politiek perspectief

In paragraaf 1.2.1 werd besproken dat de wetenschappelijke discussie is verschoven van media-educatie naar het concept digitale geletterdheid. Vanuit maatschappelijk en politiek perspectief is deze verschuiving ook zichtbaar. Paragraaf 1.2.2 zal eerst kort ingegaan op de belangrijkste Nederlandse beleidsadviezen betreffende media-educatie. Vervolgens kan hierdoor de ontwikkeling naar het concept ‘digitale geletterdheid’ worden verantwoord. Vaak gaat het in deze paragraaf om literatuur en onderzoeken die normatief van aard zijn en dus van een andere orde zijn dan bovenstaande academische studies. In deze subparagraaf worden aan de hand van beleidsadviezen inzichten gegeven welke posities aangenomen worden vanuit het cultuur- en onderwijsbeleid. De aard en functie van aangehaalde documenten in deze paragraaf verschillen, maar deze zijn desondanks alle van belang om te kunnen begrijpen welke motivaties in de politiek leven voor eventuele inbedding van media-educatie tijdens het kunstonderwijs.

De Raad van Cultuur (RvC) bracht in de afgelopen twintig jaar twee keer een advies uit betreffende media-educatie en/of mediawijsheid. Zij zien media-educatie als een ‘essentiële voorwaarde voor de verdere ontwikkeling van de kennis- en communicatiemaatschappij’.<sup>25</sup> De belangrijkste beleidsaanbeveling van het advies uit 1996 werd toentertijd niet doorgevoerd: het incorporeren van media-educatie in de kerndoelen van het onderwijs.<sup>26</sup> De RvC kwam in 2005 door de medialisering van de samenleving, technologische ontwikkelingen (digitalisering, connectiviteit, convergentie) en de uitbouw van de informatie- en kennissamenleving met een vernieuwd advies: *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. De Raad streeft in dit advies naar een toekomstige maatschappij waar burgers mediawijs zijn. De term mediawijs definiëren zij als ‘het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief

---

<sup>23</sup> Garcia-Martin, J. (2016) ‘Preparing to Teach 21st Century Literacies’, *Building Bridges: Rethinking Literacy Education in a Digital Age*. C. Kosnik en anderen (red). Rotterdam: Sense. 45.

<sup>24</sup> Garcia-Martin (2016): 51, 52.

<sup>25</sup> Raad voor Cultuur (2005) *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: 4.

<sup>26</sup> Raad voor Cultuur (2005): 1.

kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld'.<sup>27</sup> De term burgerschap staat voor 'de basiskennis, vaardigheden en houding die burgers nodig hebben om nu en straks actief mee te kunnen meedoen in de samenleving'.<sup>28</sup> Centraal in dit advies staat de verbreding van de doelgroep; niet langer moet media-educatie enkel refereren aan het primaire en secundair onderwijs, maar ook aan het onderwijzen van andere bevolkingsgroepen. De Raad blijft streven naar het implementeren van media-educatie in het onderwijs, omdat onderwijs een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van mediawijsheid van de toekomstige burger.<sup>29</sup> Relevant voor dit scriptieonderzoek is de manier waarop de Raad van Cultuur nadruk legt op de mediacompetenties (kennis, vaardigheden en mentaliteit) waardoor burgers bewust, kritisch en actief zouden functioneren in de gemedialiseerde wereld en de relatie van deze tot modern burgerschap. Over het eerste aspect zeggen zij het volgende: 'de kennis die nodig is om mediaboodschappen te kunnen interpreteren, het besef dat media-inhouden (retorisch) gestructureerd zijn en het vermogen te achterhalen door welke belangen of waardesystemen deze worden gestuurd'.<sup>30</sup> Ook benadrukt de Raad de reflectie en betekenis van media in deze categorie. Onder mediavaardigheden verstaan zij het gebruik van digitale middelen om informatie te zoeken en deze op betrouwbaarheid te kunnen beoordelen. Zij definiëren mentaliteit daarentegen als 'het besef van de houding waarmee men gebruikt maakt van media'.<sup>31</sup> De laatste categorie heet in deze scriptie 'mediahouding', wat ongeveer eenstemmig overeenkomt met bovenstaande definitie van mentaliteit. Ten slotte moet worden gerealiseerd dat competenties complementair zijn, dat wil zeggen dat mediakennis, mediavaardigheden en mediahouding elkaar nodig hebben om ervoor te zorgen dat een individu mediawijs kan functioneren in een digitale wereld.<sup>32</sup> In paragraaf 1.3.2 van dit onderzoek wordt 'mediawijsheid' verder uiteengezet.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de media-educatie driedeling die werd genoemd in de Nederlandse politieke/maatschappelijke discussies betreffende media-educatie. Ondanks vele reacties op het advies laat de poging van de Raad voor Cultuur om mediawijsheid als norm te introduceren nog wachten op concreet zichtbare resultaten, zo blijkt uit verschillende evaluatierapporten over mediawijsheid in het onderwijs. Het evaluatieonderzoek *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*

---

<sup>27</sup> Raad voor Cultuur (2005): 2.

<sup>28</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2017) Beschikbaar via: <http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/>. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

<sup>29</sup> Raad voor Cultuur (2005): 32.

<sup>30</sup> Raad voor Cultuur (2005): 19.

<sup>31</sup> Raad voor Cultuur (2005): 20.

<sup>32</sup> Raad voor Cultuur (2005): 20.

(2013) van Amber Walraven en anderen is uitgevoerd in opdracht van mediawijzer.net en zij stellen dat er voor bepaalde competenties van mediawijsheid een gebrek is aan mogelijkheid tot professionalisering van docenten en bruikbaar lesmateriaal.<sup>33</sup> Een ander evaluatierapport stelt dat anno 2014 het begrip ‘mediawijsheid’ nodig moest worden geoperationeerd, omdat het een containerbegrip dreigde te worden en het in de praktijk daardoor moeilijk was de mediawijsheid onder scholieren te meten.<sup>34</sup> Het beleidsadvies van de Raad van Cultuur met de nadruk op de mediacompetenties bleek dus lastig te operationaliseren, maar discussies over het belang van een gestructureerde plaatsing van mediaonderwijs in het schoolcurriculum worden nog altijd gevoerd. In de rest van deze paragraaf zal worden besproken wat de hedendaagse stand van zaken is op gebied van maatschappelijke discussies betreffende digitale geletterdheid.

Actuele discussies in Nederland over digitale geletterdheid in het toekomstbestendige curriculum worden gevoed door verschillende onderzoeken die de afgelopen jaren op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) zijn uitgevoerd. In 2012 bracht de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs* uit. Deze publicatie behandelt voornamelijk het schoolvak Informatica. Dit onderzoek is voor deze scriptie relevant omdat de schrijvers waarde hechten aan de inbedding van digitale geletterdheid in het middelbaar onderwijs: ‘in de 21<sup>e</sup> eeuw behoort digitale geletterdheid tot de basisvaardigheden van de ontwikkelde mens. (...) Digitale geletterdheid vraagt, net als taalbeheersing en rekenvaardigheid, om een vormingstraject dat iedereen gedurende langere tijd moet doorlopen’.<sup>35</sup> Volgens hen is de digitaal geletterde een persoon die digitaal denkend, digitaal vaardig en digitaal verantwoordelijk is.<sup>36</sup> De werkwijze tijdens hun onderzoek was als volgt: informatie werd verzameld over de situatie in het buitenland door *desk research* en vervolgens hebben commissieleden in de praktijk gesprekken gevoerd met betrokkenen in het onderwijs.<sup>37</sup>

Een andere partij die een soortgelijke argumentatie toepast is het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO). In *21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden in het curriculum van funderend onderwijs* (2014) stellen zij dat digitale geletterdheid één van de kernvakken van het hedendaagse onderwijs zou moeten zijn. De schrijvers onderbouwen deze

---

<sup>33</sup> A. Walraven en anderen (2013) *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*. Nijmegen: Radboud Universiteit: 16.

<sup>34</sup> K. Hoogeveen en anderen (2014) *Evaluatie Mediawijzer.net*. Utrecht: Sardes: 64.

<sup>35</sup> Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2012) *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: 8.

<sup>36</sup> Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2012): 18.

<sup>37</sup> Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2012): 15.

stelling door aan te geven dat de samenleving wordt beïnvloed door technologische ontwikkelingen en informatisering. De voornaamste ontwikkeling is de verandering van een statische industriële samenleving naar een dynamische kenniseconomie.<sup>38</sup> De schrijvers definiëren digitale geletterdheid als ‘het vermogen digitale informatie en communicatie verstandig te gebruiken en de gevolgen daarvan kritisch te beoordelen.’<sup>39</sup> Zij onderscheiden binnen digitale geletterdheid de volgende aspecten: ICT-basisvaardigheden (het kunnen omgaan met ICT en *computational thinking*), informatievaardigheden en mediawijsheid.<sup>40</sup> In paragraaf 1.3 worden deze verschillende aspecten verder uitgewerkt. SLO’s *21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden in het curriculum van funderend onderwijs* is gedeeltelijk gebaseerd op literatuurstudie, maar ook op kwantitatief onderzoek.

In het *Eindadvies onderwijs2032* (2016) van Platform 2032 werd de terminologie van digitale geletterdheid wederom gebruikt. Dit onderzoek werd in opdracht van staatssecretaris Sander Dekker van het ministerie van OCW uitgevoerd. De schrijvers van dit eindadvies streven naar een nieuwe koers in het onderwijs, waarin leerlingen onderwezen worden in vaardigheden die ze nodig hebben als ze het werkveld betreden in 2032. Volgens het Platform moet digitale geletterdheid gezien worden als een verplicht onderdeel van het kerncurriculum. Het kwalitatieve onderzoek kreeg vorm doordat commissieleden direct in gesprek zijn getreden met verschillende partijen, waarna deze gegevens verwerkt en geïnterpreteerd zijn.<sup>41</sup>

De Onderwijsraad constateert in het advies *Doordacht digitaal* (2017) dat de maatschappij snel digitaliseert, maar dat het onderwijs nog zoekende is naar de juiste vorm in dit digitale tijdperk. De Raad stelt: ‘Een duidelijke visie op de relatie tussen onderwijs en ICT ontbreekt in veel gevallen, waardoor er grote variatie bestaat in de manier waarop onderwijsinstellingen digitalisering vormgeven en de mate waarin zij bijdragen aan digitale ontwikkelingen en innovaties.’<sup>42</sup> Het advies richt zich voornamelijk op de rol van ICT binnen de onderwijspraktijk en heeft drie centrale speerpunten. Ten eerste streven zij naar de garantie dat digitaliseren door onderwijsinstellingen niet als zorg gezien moet worden. De technische vraagstukken moeten volgens hen op een collectieve manier vormgegeven worden. Dit wordt gemotiveerd door de gedachte dat dan niet elke ontwikkelaar dit apart voor scholen moet doen en dat scholen niet gaan beschikken over technische systemen die niet op elkaar aansluiten.<sup>43</sup>

---

<sup>38</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014) *21-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede. 15.

<sup>39</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014): 24.

<sup>40</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014): 7.

<sup>41</sup> Platform Onderwijs2032 (2016) *Eindadvies Ons Onderwijs 2032*. Den Haag. 29.

<sup>42</sup> Onderwijsraad (2017) *Doordacht digitaal*. Den Haag: 7.

<sup>43</sup> Onderwijsraad (2017): 7.

De Onderwijsraad benadrukt tevens dat de rijksoverheid de *cybersecurity* en de privacy voor onderwijsinstellingen waarborgt en dat de basale infrastructuur in het onderwijs aandacht krijgt: ‘onderwijsinstellingen moeten kunnen beschikken over voldoende moderne hardware van goede kwaliteit, stabiele toegang tot snel internet, en toereikende financiële middelen.’<sup>44</sup> Een tweede speerpunt in het advies is de vergroting van het eigenaarschap in het onderwijs dat de nadruk legt op de rol van de leraar aan de vraagkant van de markt. De wensen en eisen van de docenten zijn namelijk essentieel voor de rol van digitale leermiddelen in het onderwijs. Een ander onderdeel waar aandacht aan geschonken moet worden, is de samenwerking in de educatieve infrastructuur. Dit heeft als doel sterke punten te constateren en deze uit te bouwen ten behoeve van innovatie. Andere ideeën binnen deze speerpunt zijn de bevordering van het ontwikkelen, delen en bewerken van open leermiddelen en het uitbreiden van digitale bekwaamheid binnen het onderwijs.<sup>45</sup> De laatste speerpunt van het advies is de ontdekking van digitale toepassingen met als doel te ondervinden hoe het functioneert en het ontwikkelen van een visie. Een duidelijke visie betreffende de rol van ICT binnen het onderwijs is nodig om doordacht digitaal te worden.<sup>46</sup> De reflectie en het experiment staan hier centraal:

De Raad adviseert om onverminderd belang te blijven hechten aan de onderwijsinstelling als oefenplaats, zodat direct contact in een fysieke leeromgeving tussen leraar en leerling/student en tussen leerlingen/studenten onderling kan bijdragen aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.<sup>47</sup>

Ten slotte beargumenteert de Onderwijsraad ook dat de voordelen van niet-digitale leermiddelen niet onbenut blijven en streeft het tot de inperking van een meer dan het nodige ICT-gebruik dat zou leiden tot een nadelig effect op cognitief, fysiek en mentaal gebied.<sup>48</sup> In *Doordacht Digitaal* lijkt de nadruk niet zozeer op de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden te liggen, maar meer op de ICT voorzieningen van de school. Dit kan worden gerelateerd aan een specifiek onderdeel van digitale geletterdheid: de ICT-basisvaardigheden. In paragraaf 1.3.1 van dit onderzoek wordt hier meer informatie over gegeven.

Concluderend zijn bovenstaande publicaties in paragrafen 1.2.1 en 1.2.2 overeenstemmend over het feit dat digitale geletterdheid moet worden geïmplementeerd in het

---

<sup>44</sup> Onderwijsraad (2017): 7.

<sup>45</sup> Onderwijsraad (2017): 7, 8.

<sup>46</sup> Onderwijsraad (2017): 8.

<sup>47</sup> Onderwijsraad (2017): 8.

<sup>48</sup> Onderwijsraad (2017): 8.

hedendaagse onderwijs. In dit onderzoek is tevens geconstateerd dat het gebruik van het begrip media-educatie heeft plaatsgemaakt voor het concept digitale geletterdheid. Dit is te verklaren door de nadruk die op de digitale middelen ligt tijdens het educatieproces. Daarbij komt het feit dat de poging van de Raad van Cultuur om mediacompetenties van mediawijsheid als norm te introduceren tot weinig concrete resultaten heeft geleid. Om deze reden moet in dit onderzoek worden gekeken naar een andere manier waarop het mediaonderwijs een breder draagvlak in het curriculum zou krijgen. Over de belangen achter deze draagvlakvergroting in relatie tot de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden wordt verder uitgewijd in paragraaf 1.4. In paragraaf 1.3 worden nu eerst de verschillende aspecten van digitale geletterdheid volgens de website ‘Curriculum van de toekomst’ van de SLO en de publicatie ‘Onderwijs 2032’ uiteengezet.

### *§ 1.3 Aspecten van digitale geletterdheid*

Uit bovenstaande literatuurstudie blijkt dat verschillende begrippen worden gebruikt die ieder grotendeels met elkaar overeenkomen of verbanden met elkaar hebben. In deze paragraaf van dit onderzoek worden niet enkel ICT-basisvaardigheden, informatievaardigheden en *computational thinking* verder uitgewerkt, maar ook mediawijsheid komt aan bod. In paragraaf 1.5 worden de vier aspecten van digitale geletterdheid in verband gebracht met de publicaties van zowel Buckingham en Jenkins. Deze zijn behandeld in paragraaf 1.1 waarin op een grafische manier de relaties tussen de verschillende begrippen werden geconstateerd. In paragraaf 1.5 zullen ook onderstaande aspecten van digitale geletterdheid aan dit theoretische begrippenkader worden toegevoegd.

#### *§ 1.3.1 ICT-basisvaardigheden*

Op de website van de SLO worden ICT-basisvaardigheden gedefinieerd als: ‘de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de werking van computers en netwerken te begrijpen, om te kunnen omgaan met verschillende soorten technologieën en om de bediening, de mogelijkheden en de beperkingen van technologie te begrijpen’.<sup>49</sup> ‘ICT-basisvaardigheden’ is een groot begrip, omdat het verwijst naar elke vorm van technologie waarin een microprocessor wordt gebruikt. De nadruk op deze vaardigheden is te motiveren doordat scholieren die in het bezit zijn van ICT-basisvaardigheden vrijer gebruik kunnen maken van

---

<sup>49</sup> SLO ‘ICT-basisvaardigheden’, Curriculum van de Toekomst. Te raadplegen via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/ict-basisvaardigheden>. Geraadpleegd op 17 april 2017.

technologie. Voorbeelden van kennis van basisvaardigheden zijn: ‘het benoemen, aansluiten en bedienen van hardware, om kunnen gaan met tekstverwerkers, spreadsheet- programma's en presentatiesoftware, kunnen werken met internet (browser, e-mail) en het kunnen omgaan met beveiliging- en privacyaspecten.’<sup>50</sup> Door aandacht te besteden aan ICT-basisvaardigheden, verkrijgen scholieren kennis over het apparaat zelf, maar ook over de invloed van een subject hierop.

### § 1.3.2 Mediawijsheid

De term ‘mediawijsheid’ is afkomstig vanuit het advies van de Raad voor Cultuur *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap* (2005). In paragraaf 1.2.2 werd al gerefereerd aan dit beleidsadvies als achtergrondinformatie over media-educatie in het maatschappelijke/politieke perspectief. De Raad definieert de term ‘mediawijsheid’ als ‘het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld’.<sup>51</sup> Mediawijsheid is voor een samenleving waarin de media een steeds grotere rol spelen onmisbaar, omdat burgers inzichten op moeten doen hoe ze de mogelijkheden van media optimaal kunnen benutten, maar ook kunnen weerstaan. Binnen de definitie van mediawijsheid wordt terugverwezen naar de drie mediacompetenties: kennis, vaardigheden en mentaliteit. Burgers zouden deze competenties moeten verkrijgen om kritisch en bewust te kunnen functioneren in de digitale wereld. Dit is tevens van belang voor de ontwikkeling van modern burgerschap. Het is beargumenteerbaar dat, door de plaatsing van mediawijsheid binnen de terminologie van digitale geletterdheid als een van de vier uitgangspunten, een verbreding van digitale competenties heeft plaatsgevonden: de nadruk ligt niet langer op de wijsheid achter het gebruik van media, maar meer op de informatievaardigheden en ICT basisvaardigheden. In dit onderzoek zal de notie van mediawijsheid dus voornamelijk worden gebruikt met betrekking tot de kennis en houding van een individu op mediagebied.

### § 1.3.3 Informatievaardigheden

Informatievaardigheden bestaat volgens de SLO uit het ‘formuleren en analyseren van informatie uit bronnen, het op basis hiervan kritisch en systematisch zoeken, selecteren, verwerken, gebruiken en verwijzen van relevante informatie en deze op bruikbaarheid en

---

<sup>50</sup> SLO ‘ICT-basisvaardigheden’, Curriculum van de Toekomst. Te raadplegen via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/ict-basisvaardigheden>.

Geraadpleegd op 17 april 2017.

<sup>51</sup> Raad voor Cultuur (2005): 2.

betrouwbaarheid beoordelen en evalueren'.<sup>52</sup> Veel bronnen zijn digitaal beschikbaar geworden door de digitalisering van de maatschappij. Dit heeft als voordeel dat informatie sneller en voor een grotere groep te raadplegen is. Een andere ontwikkeling is dat iedere internetgebruiker zelf informatie kan publiceren online, wat vaak wordt aangeduid met de ontwikkeling van de *prosumer*. De prosumer is een mediagebruiker die een combinatie is van zowel producent als consument. Dit individu is in staat data te creëren en verspreiden voor een digitaal publiek.<sup>53</sup> Dit heeft tot gevolg dat digitale informatie moeiteloos kan worden gekopieerd, gemanipuleerd en verspreid. Het gedeelte beschikbare informatie in de digitale wereld neemt hierdoor extreem toe, waardoor het moeilijker wordt om te bepalen welke informatie betrouwbaar is en welke niet. Scholen moeten daarom scholieren wegwijs maken met informatievaardigheden om digitale informatie op een kritische manier te vinden en behandelen.<sup>54</sup>

#### § 1.3.4 Computational thinking

Op de webpagina 'Curriculum van de toekomst' van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling wordt 'computational thinking' gezien als 'het procesmatig (her)formuleren van problemen op een zodanige manier dat het mogelijk wordt om met computertechnologie het probleem op te lossen'.<sup>55</sup> Aan de hand van ICT-technieken en digitale middelen kunnen problemen geformuleerd en data geanalyseerd worden, waardoor een individu makkelijker een vraagstuk op kan lossen. Sommige complexere kwesties zijn enkel op te lossen met digitale hulp, waardoor programma's zijn ontwikkeld die een subject kunnen helpen met zijn of haar onderzoek. Begrijpen hoe gegevens tot stand komen is van belang om data te kunnen interpreteren en betekenisvolle conclusies te kunnen trekken. Enkele voorbeelden van vaardigheden die vallen onder 'computational thinking' zijn visualisatie van de gegevens, decompositie van een probleem, automatisering van het onderzoeksproces. Simulatie is ook een onderdeel van dit soort vaardigheden, omdat aan de hand van een digitaal leermiddel een model kan worden ontwikkeld, dat gebaseerd is op de

<sup>52</sup> SLO 'Informatievaardigheden', Curriculum van de Toekomst. Te raadplegen via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/informatievaardigheden>. Geraadpleegd op 17 april 2017.

<sup>53</sup> Thiel-Stern, S. (2013) 'Beyond the active audience: Exploring new media audiences and the limits of cultural production', in: Radhika Parameswaran (ed.), *The International Encyclopedia of Media Studies, Volume IV: Audience and Interpretation*. Malden & Chichester: Wiley-Blackwell: 4.

<sup>54</sup> SLO 'Informatievaardigheden', Curriculum van de Toekomst. Te raadplegen via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/informatievaardigheden>. Geraadpleegd op 17 april 2017.

<sup>55</sup> SLO 'Computational Thinking', Curriculum van de Toekomst. Te raadplegen via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/Paginas/Computational-thinking.aspx>. Geraadpleegd op 17 april 2017.

werkelijkheid. Dit is tevens een kernvaardigheid mediageletterdheid die Jenkins noemt in zijn *white paper*.

#### *§ 1.4 Positie digitale geletterdheid binnen 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden*

Het mag duidelijk zijn dat vanuit zowel academisch als maatschappelijk/politiek perspectief grote waarde wordt gehecht aan digitale geletterdheid met als doel een toekomstbestendig curriculum. Desondanks stelt de Onderwijsraad (OR) in het beleidsadvies *Een eigentijds curriculum* (2014) dat er te weinig gestructureerde aandacht is voor deze 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. Andere onderdelen die relevant zijn voor een individu om te kunnen functioneren in onze huidige kennismaatschappij naast digitale geletterdheid zijn bijvoorbeeld probleemoplossingvaardigheden, kritisch denken en creativiteit.<sup>56</sup> De Onderwijsraad verklaart waarom hij zich zorgen maakt over de plaatsing van deze vaardigheden:

Juist de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden hebben een vakoverstijgend karakter, terwijl ze pas betekenis krijgen als ze worden verbonden met concrete inhoud (…). Het zijn vaardigheden die niet aan een vak, leergebied of domein gebonden zijn, maar die wel specifieke vakken en leergebieden nodig hebben om ze betekenisvol te kunnen ontwikkelen.<sup>57</sup>

Hier is opnieuw de verbreding van mediaonderwijs zichtbaar, waarbij niet langer enkel de nadruk ligt op mediawijsheid, maar juist op alle vaardigheden waar een toekomstige burger in de Nederlandse gedigitaliseerde samenleving over moet beschikken. De Onderwijsraad vreest dat zonder controle op de ontwikkelingen van leerlijnen door verschillende sectoren de vaardigheden kwetsbaar zijn om onbevredigend aan bod te komen in het lesprogramma. Zij stellen ook geen bewijs te hebben in welke mate 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden op dit moment worden toegepast in het onderwijs, omdat opvallend weinig data hierover bekend is.<sup>58</sup>

De term ‘digitale geletterdheid’ wordt dus vaak ter rechtvaardiging geplaatst binnen de zogenoemde 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. In *Discussienota 21st century Skills* (2010) van Joke Voogt en Natalie Pareja Roblin worden verschillende modellen van 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden naast elkaar gezet en vergeleken. Op deze manier concluderen zij dat in alle vergeleken modellen de volgende vaardigheden aangehaald worden: samenwerking, communicatie, ICT-gebruik en sociaal & cultureel bewustzijn. Andere vaak genoemde vaardigheden waren creativiteit, kritisch denken, probleemoplossende vaardigheden en

---

<sup>56</sup> Onderwijsraad (2015) *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: 21.

<sup>57</sup> Onderwijsraad (2015): 21.

<sup>58</sup> Onderwijsraad (2015): 21.

productiviteit. Eigenschappen die vervolgens nog minder vaak genoemd werden waren metacognitie, plannen, flexibiliteit, zelfregulering en aanpassingsvermogen.<sup>59</sup> In dit onderzoek wordt bij het concept ‘21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden’ verwezen naar het model van kennisnet, dat zij samen met de SLO hebben opgesteld. Dit model van kennisnet is terug te vinden in figuur 3. Het is opmerkelijk dat vier van de elf vaardigheden onder digitale geletterdheid vallen. Hierdoor is het begrijpelijk waarom zoveel nadruk gelegd wordt op het goed onderwijzen van digitale competenties. In de concluderende paragraaf van dit hoofdstuk zal nu de grafische weergave van media-educatie uit de eerste paragraaf in verband gebracht worden met de verschillende aspecten van digitale geletterdheid.



Figuur 3. 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden volgens Kennisnet en SLO. Bron: <https://www.kennisnet.nl/artikel/alles-wat-je-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>.

### § 1.5 Begrippenkader media-educatie en digitale geletterdheid

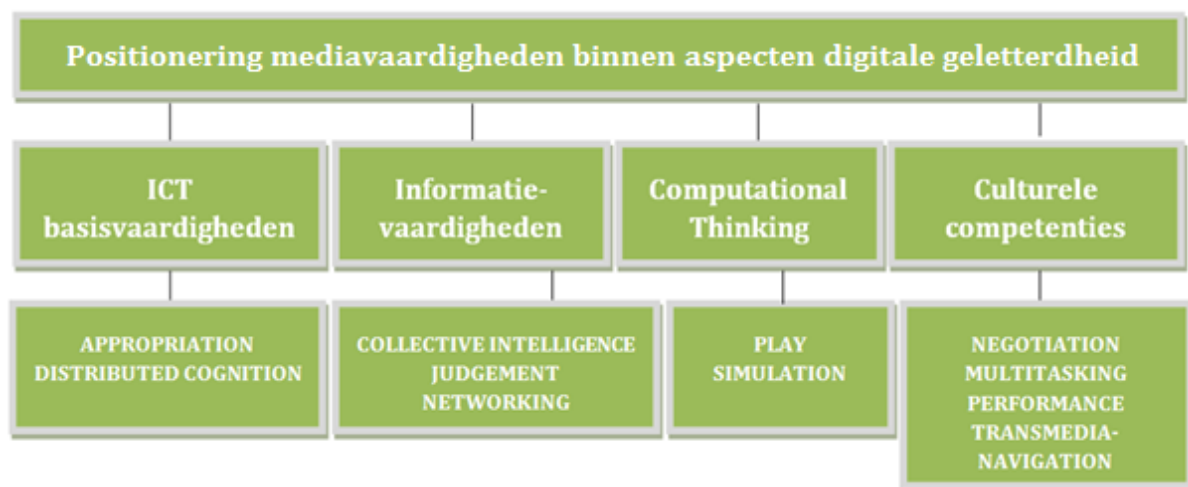
In het laatste gedeelte van dit hoofdstuk zal toegewerkt worden naar een theoretisch begrippenkader dat inzicht geeft in de relatie tussen de begrippen media-educatie en digitale geletterdheid. Het begrippenkader media-educatie (zie figuur 2) zal uitgebreid en aangevuld worden, waarna verschillende concepten en begrippen aan elkaar worden gerelateerd. In deze paragraaf ligt de nadruk op de mediavaardigheden van Jenkins en de positionering hiervan binnen de verschillende aspecten van digitale geletterdheid. In paragraaf 1.3.2 werd al genoemd dat het aspect mediawijsheid binnen digitale geletterdheid meer refereert aan de mediakennis en mediahouding, maar voor nu laten we dit even buiten beschouwing.

In dit onderzoek worden de elf vaardigheden en culturele competenties van Jenkins onderverdeeld in vier verschillende categorieën: ICT-basisvaardigheden,

<sup>59</sup> Onderwijsraad (2015): 18.

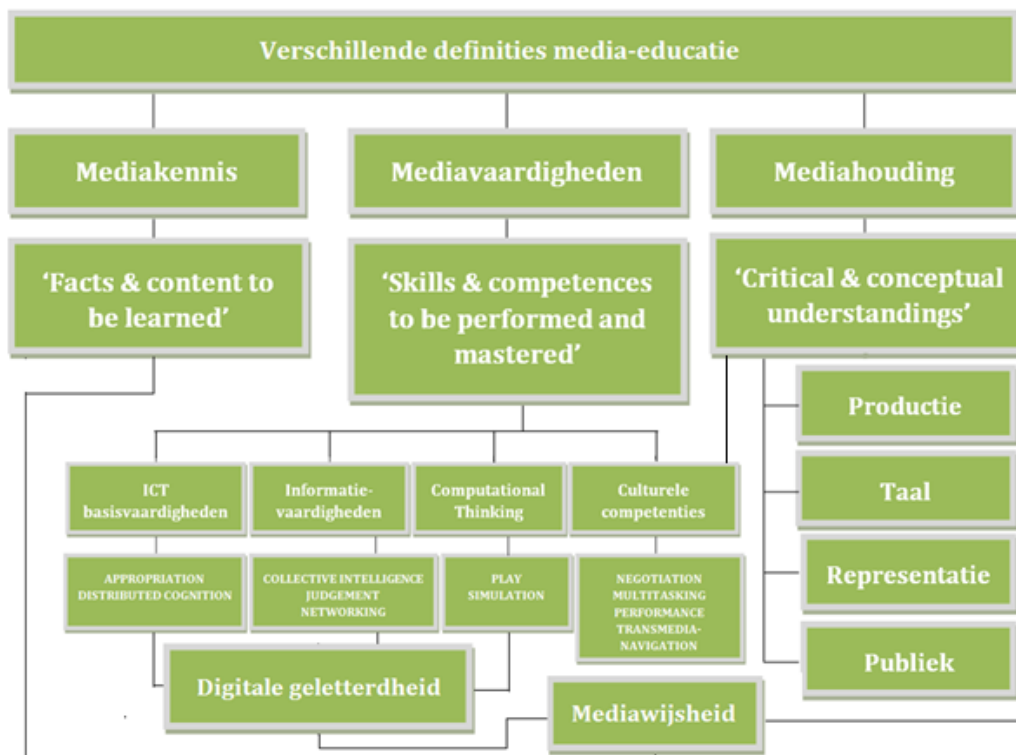
informatievaardigheden, computational thinking en culturele competenties. Drie van deze categorieën zijn ook aspecten van digitale geletterdheid. De categorie culturele competenties verwijst naar de vaardigheden die niet in te delen zijn bij ICT-basisvaardigheden, informatievaardigheden en computational thinking, maar wel in relatie staan met mediahouding.

Dit onderzoek neemt als uitgangspunt dat de vaardigheden die Jenkins opstelt te positioneren zijn binnen het concept digitale geletterdheid. Onder ICT-basisvaardigheden vallen dan ‘Appropriation’ en ‘Distributed Cognition’, omdat bij beide wordt gerefereerd aan het gebruik van bepaalde technologische *tools*. De onderzoeksvaardigheden die media-educatie volgens Jenkins moet onderwijzen zijn ‘Collective Intelligence’, ‘Judgement’ en ‘Networking’, omdat deze te maken hebben met het verzamelen en beoordelen van informatie op het web. In de categorie ‘computational thinking’ worden ‘Simulation’ en ‘Play’ geplaatst, omdat deze twee vaardigheden in een digitale omgeving ervoor zorgen dat een subject een probleem kan oplossen met gebruik van een computer. De overige culturele competenties ‘Negotiation’, ‘Multitasking’, ‘Performance’ en ‘Transmedia Navigation’ onderscheiden zich van de eerste drie categorieën omdat zij meer te maken hebben met de (culturele) positie van het subject ten opzichte van de digitale wereld en digitale mogelijkheden. De culturele competenties hebben dus ook te maken met de mediahouding van een subject, waardoor in het vervolg van dit onderzoek deze categorie met zowel mediavaardigheden als mediahouding in verband wordt gebracht. In figuur 4 is wederom een schematisch overzicht gegeven van de verdeling die gehanteerd wordt in dit scriptieonderzoek.



Figuur 4. Positionering van de mediavaardigheden van Henry Jenkins die wordt gehanteerd in dit onderzoek.

In het eerste hoofdstuk is in kaart gebracht waar de behoefte voor de inbedding van digitale geletterdheid in het hedendaagse onderwijs vandaan komt. Op een chronologische manier is uiteengezet hoe wetenschappelijke en politiek/maatschappelijke discussies betreffende media-educatie zich hebben ontwikkeld tot discussies over digitale geletterdheid. Dit hoofdstuk had als doel een theoretisch begrippenkader samen te stellen waarin media-educatie en digitale geletterdheid in elkaars verlengde zouden worden geplaatst. In paragraaf 1.1 werd door middel van het positioneren van Jenkins' vaardigheden binnen de mediavaardigheden van Buckingham een begrippenkader media-educatie opgezet. Dit is in deze concluderende paragraaf uitgebreid aan de hand van de verschillende aspecten van digitale geletterdheid. In figuur 4 is het tot stand gekomen begrippenkader terug te vinden. Hierin is aan de hand van lijntjes weergegeven hoe verschillende termen zich tot elkaar verhouden. Dit grafische beeld zal dienen als theoretisch startpunt voor dit onderzoek, waar gedurende het onderzoek de gevonden en geanalyseerde data mee kan worden vergeleken. In het tweede hoofdstuk van dit onderzoek zal de nadruk gelegd worden op een ander belangrijk onderwijsterrein in dit onderzoek: hedendaagse ontwikkelingen binnen het kunstonderwijs van de middelbare school. Wederom komt hier de rol van media-educatie weer aan de orde, alleen is dit dan gespecificeerd tot het kunstonderwijs.



Figuur 5. Theoretisch begrippenkader media-educatie en digitale geletterdheid waarin relaties en verschillen tussen gerelateerde concepten en noties in kaart gebracht worden. Dit is het theoretische startpunt van dit scriptieonderzoek.

## Hoofdstuk 2: Relatie tussen het kunstonderwijs en media-educatie

Dit hoofdstuk gaat over de relatie tussen het kunstonderwijs en media-educatie. In het eerste hoofdstuk van dit onderzoek is geconstateerd dat het concept van digitale geletterdheid is verbonden met media-educatie, waardoor deze twee termen met regelmaat door elkaar heen lijken te lopen. De twee termen dienen als containerbegrippen waar verschillende elementen onder vallen die veelal met elkaar in verband staan. De schrijver is zich bewust van het onderscheid en kiest in dit onderzoek bewust voor het gebruik van een bepaalde term. In dit hoofdstuk ligt de nadruk specifiek op de relatie tussen het kunst- en mediaonderwijs. Dit betekent desondanks niet dat digitale geletterdheid zich in een vacuüm bevindt: veel verschillende elementen, begrippen, vaardigheden en competenties hebben met elkaar te maken.

In dit hoofdstuk staat de theoretische invalshoek op de relatie tussen het kunstonderwijs en media-educatie centraal. De nauwe relatie tussen kunst- en mediaonderwijs is te verklaren doordat beide onderwijsterreinen onderdeel zijn van het Nederlandse cultuuronderwijs. De term cultuuronderwijs betekent het volgende:

Al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed. Het omvat zowel het onderwijs in het schoolgebouw als activiteiten onder schooltijd buiten de school. Daarbij gaat het om onderwijs in tekenen, handvaardigheid, textiel, muziek, drama en dans, maar ook om audiovisuele vorming, beeldende vorming, kunst en CKV en KCV.<sup>60</sup>

Cultuuronderwijs omvat zowel kunst-, media- en erfgoededucatie. Dit onderzoek beperkt zich enkel tot de raakvlakken tussen media- en kunstonderwijs, omdat deze terreinen specifiek veel raakvlakken lijken te hebben. In dit onderzoek speelt het verplichte schoolvak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) in de bovenbouw vwo/havo een belangrijke rol. Dit heeft twee redenen: CKV is het schoolvak dat ruimte biedt voor eventuele media-educatie en CKV wordt gemoderniseerd vanaf schooljaar 2017-2018. Paragraaf 2.1 geeft een historisch overzicht van de totstandkoming van CKV. Paragraaf 2.2 zet vervolgens vanuit theoretisch perspectief uiteen wat de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie zijn. Ten slotte zal in paragraaf 2.3 kort gereflecteerd worden op het belang van deze theoretische visie over de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie voor dit onderzoek. De schrijver van dit onderzoek realiseert

---

<sup>60</sup> Kruiter, J. en anderen (2015) *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015*. Sardes/Oberon: Utrecht.

zich dat onderstaande theoretische gegevens grotendeels afkomstig zijn uit normatieve studies en dat deze van de werkelijke praktijk af kunnen wijken. Het werken vanuit een theoretisch perspectief is desondanks betekenisvol, waardoor dit als vooraf opgesteld kader kan dienen tijdens het verzamelen van data.

### *§ 2.1 CKV in het hedendaags havo/vwo curriculum*

CKV is voor alle leerlingen op de middelbare school verplicht. De gymnasiasten waren ten tijde van de invoering van het schoolvak de enige uitzondering op deze regel: zij kregen in plaats van CKV het vak Klassieke Culturele Vorming (KCV). Vanaf 2007 kreeg het laatstgenoemde schoolvak een kwaliteitsimpuls, waardoor ook vwo leerlingen die één of meerdere klassieke talen volgen KCV krijgen.<sup>61</sup> Sinds de invoering van het schoolvak CKV zijn er echter al problemen ten aanzien van het motiveren van scholieren op cultureel en kunstzinnig gebied.<sup>62</sup> In paragraaf 2.1.1 zal dit verder worden toegelicht. In paragraaf 2.1.2 ligt de nadruk op het concept ‘authentieke kunsteducatie’ in relatie tot CKV. Ten slotte komt in paragraaf 2.1.3 de modernisatie van dit schoolvak aan bod.

#### *§ 2.1.1 Invoering van CKV in het cultuuronderwijs*

Het schoolvak CKV1 werd in 1999 in het Nederlandse schoolsysteem geïntroduceerd met als doel de cultuurparticipatie onder jongeren te bevorderen. Het was nog nooit eerder in het Nederlandse schoolsysteem voorgekomen dat het verplicht bezoeken van culturele uitingen centraal werd gesteld in het cultuuronderwijs.<sup>63</sup> De algemene doelstelling van het schoolvak tijdens de invoering was: ‘de kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken voor voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur’.<sup>64</sup> Dit gebeurde op grond van ondervindingen die niet enkel werden opgedaan tijdens het deelnemen aan culturele activiteiten, maar ook door vooraf aangeleerde kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten binnen één of meerdere kunstvormen en de reflectie daarop. Leerlingen moesten volgens de bedenkers van CKV1 worden gemotiveerd om kunst en cultuur te ervaren en de activiteiten die de scholieren uitvoerden moesten van een ‘algemeen erkende kwaliteit’ zijn. Ook tussen havo en vwo bestond een verschil: havo leerlingen moesten minimaal zes en vwo

---

<sup>61</sup> Nationaal expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2006) *Cultureel en kunstzinnige activiteiten*. Enschede: 16.

<sup>62</sup> Haanstra, F. (2001) *De Hollandse Schoolkunst*. Cultuurnetwerk Nederland: Utrecht. 29.

<sup>63</sup> Nagel, I & anderen (2010) ‘The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands’, *Elsevier Poetics* 38. Amsterdam. 366.

<sup>64</sup> Haanstra (2001): 27.

leerlingen tien culturele activiteiten bezoeken.<sup>65</sup> Concluderend, het uitgangspunt van CKV1 was leerlingen kunst te laten ervaren door hen culturele uitingen te laten bezoeken.

Ten tijde van de invoering bestonden al problemen met het verplichte kunstvak. Ten eerste zouden scholieren het ‘nut’ van CKV niet inzien. In *De Hollandse schoolkunst* (2001) stelt Folkert Haanstra het volgende: ‘Vooral jongens denken functioneel in termen van het moet passend of noodzakelijk zijn voor verdere studie of latere beroepsuitoefening. Een vak dat voorbereidt op cultuurdeelname heeft daarin voor die leerlingen geen plaats.’ Ook de verslaglegging rondom de culturele activiteiten ondervond weerstand, omdat CKV een vak zou moeten zijn waar scholieren zich ook op een muzikale of lichamelijke manier zouden moeten kunnen uitdrukken. Haanstra argumenteerde echter tegen dit laatste bezwaar. Hij vreest dat bij het schrappen van de verslaglegging een onzeker referentiekader ontstaat en de culturele activiteiten te vrijblijvend worden.<sup>66</sup>

In 2007 kreeg CKV1 een kwaliteitsimpuls: het aantal verplichte culturele activiteiten voor het vwo werd teruggebracht naar acht en de naam van het schoolvak veranderde van CKV1 naar CKV. In *Culturele en kunstzinnige activiteiten* (2006) van de SLO worden de richtlijnen voor een vernieuwde leerlijn uiteengezet. Tevens verantwoorden de schrijvers van deze publicatie hoe de nationale kerndoelen Kunst en Cultuur zich verhouden tot de eindtermen van het huidige CKV. Dit overzicht is overgenomen in figuur 6. Bij de omschrijving van de eindtermen CKV tweede fase wordt over digitale kunst, media-educatie,

| Kerndoelen Kunst en cultuur                                                                                                                                                              | Eindtermen CKV tweede fase *                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 49 De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.                                                                            | <b>Domein A</b> Culturele activiteiten<br>nr. 1 Actieve deelname aan culturele activiteiten (tenminste 6 voor havo en 8 voor vwo); beeldende vormgeving, dans, drama, literatuur en muziek.                                                                                       |
| 50 De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- en filmvoorstellingen. | <b>Domein B</b> Kennis van Kunst en cultuur<br>nr. 2 Geef vorm, inhoud, functie en historische achtergronden aan van kunstuitingen.                                                                                                                                               |
| 51 De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.                          | <b>Domein C</b> Praktische activiteiten<br>nr. 3 Actieve deelname aan praktische activiteiten gericht op het maken van een eigen werkstuk of productie; beeldende vormgeving, dans, drama, literatuur en muziek.                                                                  |
| 52 De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.                                                          | <b>Domein D</b> Reflectie<br>nr. 4 Culturele activiteiten; verslag doen van ervaringen, interpretaties en waarderings; verwijzing naar vorm, inhoud, functie en historische achtergronden; koppelen aan ervaringen met praktische activiteiten; reflectie op keuze en ervaringen. |

Figuur 6. Schema met kerndoelen en eindtermen (2006). Bron: *Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2006) Culturele en kunstzinnige activiteiten*. Enschede. 11.

<sup>65</sup> Haanstra (2001): 27.

<sup>66</sup> Haanstra (2001):29-30.

mediawijsheid, digitale middelen en digitale geletterdheid niets expliciet vermeld. De globale formulering van de eindtermen is bewust gedaan om scholen en docenten keuzevrijheid bij de invulling van het examenprogramma te geven, maar het is te betwijfelen of dit de reden achter het ontbreken van ‘digitale kunst’ in de eindtermen van CKV is. In de publicatie *Kunst en cultuur: vakspecifieke trendanalyse* (2015) van de SLO wordt in kaart gebracht wat de huidige stand van zaken is op het gebied van kunsteducatie op verschillende niveaus in het middelbaar onderwijs. In de bovenbouw van havo en vwo lijkt vooral de opzet van het vak CKV aandacht te krijgen. In 2014 is, na enkele jaren van onduidelijkheid of het schoolvak behouden zou moeten worden, een advies uitgebracht dat moet dienen als kwaliteitsimpuls voor CKV. Hier wordt in paragraaf 2.1.3 verder op ingegaan.

Relevant voor dit scriptieonderzoek is de realisatie dat het cultuuronderwijs in de bovenbouw van vwo en havo nog steeds in ontwikkeling is. Dit komt voornamelijk doordat de beoordeling van onderwijsresultaten op een geheel andere wijze gebeurt dan bij andere schoolvakken. Dit verschil zal worden verkleind vanaf september 2017, omdat CKV dan becijferd gaat worden en gaat meetellen in het combinatiecijfer. Deze ontwikkeling wordt toegelicht in paragraaf 2.1.3. In de volgende paragraaf wordt uiteengezet waarom CKV vaak in verband wordt gebracht met de concepten ‘authentiek leren’ en ‘authentieke kunsteducatie’.

### § 2.1.2 CKV als authentieke kunsteducatie

Haanstra stelde in 2001 dat CKV1 veel kenmerken van het ‘authentieke leren’ bevat. Hij definieert dit concept aan de hand van Roelofs en Houtveen (1999): ‘Een proces van leren waarbij de lerende voor hem of haarzelf betekenisvolle inzichten verwerft, primair startend vanuit de intrinsieke motivatie en voortbouwend op bestaande inzichten’.<sup>67</sup> Het authentieke leren gebeurt in samenwerking met anderen en binnen de praktijkgerichte omgeving die relevant is voor de lerende.<sup>68</sup> Volgens hem krijgt de relatie tussen het authentieke leren en CKV1 op verschillende manieren vorm. Ten eerste is tijdens dit schoolvak sprake van een aansluiting bij voorkennis en bestaande cognitie, doordat scholieren bijvoorbeeld een kunstautobiografie moeten maken. Ten tweede stelt Haanstra dat scholieren tijdens CKV aan de slag gaan met ‘levensechte taken’, want leerlingen moeten culturele activiteiten ondernemen. Ook samenwerking, presentatie van eigen ideeën en ervaringen, het bezoeken van activiteiten naar voorkeur van de leerling zelf, de reflectie aan de hand van een verslag en

---

<sup>67</sup> Haanstra (2001): 11.

<sup>68</sup> Haanstra (2001): 11.

het discussiëren over de activiteit zijn elementen die te herleiden zijn tot het authentieke leren.<sup>69</sup> Haanstra ziet de beschikbare onderwijstijd en de competenties en de houding van de leerkracht als beperkingen voor authentieke kunsteducatie.<sup>70</sup>

In het proefschrift *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education* (2015) van Emiel Heijnen wordt authentieke kunsteducatie in verband gebracht met de hedendaagse visuele cultuur. Heijnen stelt dat scholen het curriculum moeten aanpassen aan de hedendaagse visuele en mediacultuur waarin hun studenten opgroeien. Hij formuleert het volgende probleem: ‘there is still often a yawning gap between the formal arts curriculum and the spontaneous cultural production that takes place beyond the school’.<sup>71</sup> Het is een uitdaging voor docenten in het kunstonderwijs om hun onderwijs aan te passen aan de hedendaagse gemedialiseerde participatiesamenleving:

Moreover, the curriculum of art education is also formed by the developments of art and visual culture in a globalized world. Teachers of arts face a situation in which the traditional content of the subject, as well as materials and techniques, are being opened up to discussion by developments outside school, both in the informal artist practices of their students as in the practices of professional artists.<sup>72</sup>

Dit is volgens hem toch enigszins problematisch, omdat tijdens het kunstonderwijs de nadruk meer op het verleden van de visuele cultuur ligt dan op hedendaagse ontwikkelingen.<sup>73</sup> De scholier zelf en de subculturen waar hij/zij bij hoort staan vaak centraal in de onderzoeken naar het veld van media- en kunsteducatie. Heijnen legt de nadruk in zijn publicatie echter op de relatie tussen het kunstonderwijs en de alledaagse visuele productie en interesses van scholieren. Volgens hem moeten docenten de hedendaagse visuele cultuur meenemen in het vormgeven van hun lessen en is het van belang dat zij zich bewust zijn van het feit dat de school niet het middelpunt is van het leven van de scholier. Dit past vooral bij het kunstonderwijs, omdat dit vakgebied de ruimte biedt relaties te leggen tussen professionele activiteiten en de digitale cultuur waar de leerling in thuis is. Docenten moeten de expertise van hun studenten op het gebied van hedendaagse populaire cultuur gebruiken om zo

---

<sup>69</sup> Haanstra (2001): 28.

<sup>70</sup> Haanstra (2001): 33, 34.

<sup>71</sup> Heijnen, E. (2015) *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*. Nijmegen: Radboud Universiteit: 44.

<sup>72</sup> Heijnen (2015): 11.

<sup>73</sup> Heijnen (2015): 11.

persoonlijke en betekenisvolle resultaten te kunnen behalen.<sup>74</sup>

Concluderend, volgens Heijnen moet het kunstonderwijs zich plaatsen tussen het formele onderwijs en de informele visuele netwerken van scholieren. De nadruk moet meer komen te liggen op de visuele en culturele bezigheden van de leerling buiten schooltijd, waardoor het kunstonderwijs relevanter kan worden gemaakt. Hij stelt daarentegen wel dat tevens aspecten van het formele onderwijs moeten worden geleerd, omdat scholieren anders te veel overeenkomsten vinden tussen wat zij op school leren en wat zij doen in hun vrije tijd: ‘students develop meaningful visual knowledge and skills outside of school, which they can explore, expand and discuss in the context of formal art education’.<sup>75</sup> Op deze manier komen discussies tot stand waarbij de leraar een coachende rol inneemt.

Bovenstaande inzichten zijn relevant in dit onderzoek omdat door deze discussies verschillende projecten worden gelanceerd om de visuele cultuur van de scholier en het formele kunstonderwijs met elkaar te verbinden. Het concept van authentiek leren is tevens hierin terug te vinden, omdat deze verbintenis kan leiden tot een relevantere leersituatie voor de leerlingen. In de volgende paragraaf wordt kort gereflecteerd op de huidige stand van zaken betreffende onderwijsvernieuwing binnen kunsteducatie bovenbouw havo/vwo.

### § 2.1.3 Modernisatie van CKV

In 2013 kwam door een wetsvoorstel van staatssecretaris Dekker van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) een discussie op gang in de Tweede Kamer over de herziening van CKV. De aanleiding hiervoor was de behoefte aan een kwaliteitsimpuls, die zou kunnen leiden tot innovatieve vormen van kunst en cultuur binnen het verplichte kunstvak. Scholieren zouden op deze wijze het vak meer gaan waarderen en serieuzer nemen. De grootste wijzigingen in de opzet van het schoolvak is het laten vervallen van de verplichte culturele activiteiten en de aanpassingen binnen het vaste CKV-programma. Het speerpunt in de modernisatie is dat scholen en leraren meer ruimte krijgen om een eigen invulling te geven aan de inhoud van CKV.<sup>76</sup> Het doel van SLO's *Advies examenprogramma CKV havo/vwo* (2014) is tweeledig: ten eerste willen zij het niveau van CKV verbeteren door een heldere stofomschrijving in het domein ‘Kennis van kunst en cultuur’ en ten tweede willen zij leerlingen meer aansporen tot een creatieve en analyserende houding.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> Heijnen (2015): 55.

<sup>75</sup> Heijnen (2015): 56.

<sup>76</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014) *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*. Enschede: 5.

<sup>77</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014): 5.

Het programma van CKV draait vanaf het schooljaar 2017-2018 om het actief meemaken van kunst. Het vertrekpunt van het schoolvak is de vooraf bestaande culturele achtergrond van een scholier. Een ander opmerkelijk element is dat naast de traditionele kunstuitleidingen zoals beeldende kunst en theater ook de kunstdiscipline ‘nieuwe media’ expliciet genoemd wordt: ‘het vak CKV biedt leerlingen een representatief en actueel beeld van deze verscheidenheid’. De nadruk ligt op een CKV dat meegaat met haar tijd en dat scholieren laat kennismaken met verschillende kunstdisciplines. De globale inhoud is veranderd door de aanpassing van de vier oorspronkelijke domeinen. Deze oorspronkelijke domeinen zijn terug te vinden in figuur 6 van paragraaf 2.1.1. De nieuwe inhoud bestaat uit a) verkennen, b) verbreden, c) verdiepen en d) verbinden. Bij het ‘verkennen’ gaat het erom dat de leerling zich realiseert welke ervaring hij/zij heeft met kunst in de eigen belevingswereld. Bij ‘verbreden’ gaat het juist om het nieuwsgierig maken van leerlingen naar kunst buiten hun eigen belevingswereld. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door interpretaties, analyses en evaluaties te maken van kunstvormen waar hij/zij niet mee bekend is. Bij ‘verdiepen’ ligt de nadruk op het onderzoek naar één of meerdere elementen van een kunstvorm of het artistiek creatief proces. Ten slotte staat ‘verbinden’ voor het samenbrengen van bovenstaande domeinen en het daaraan verbinden van zinvolle conclusies. Dit is niet per definitie een afsluitend domein, maar kan beter gezien worden als een onderdeel waarin alle verschillende stappen van het ervaren van het artistieke proces samenkomen.<sup>78</sup>

De hernieuwde opzet van CKV geeft docenten meer vrijheid om zelf de invulling van de kunstlessen te bepalen. Het domein ‘verkennen’ speelt bewust in op de belevingswereld van de leerling, waardoor het kunstvak als relevanter en nuttiger ervaren zou moeten worden. Het expliciet noemen van de discipline ‘nieuwe media’ geeft ook kansen om het kunstonderwijs vanuit een hedendaags visueel perspectief te behandelen. In de beschrijving van het derde domein ‘verdiepen’ wordt bovendien aandacht besteed aan ‘onderzoeksvaardigheden’ die een leerling toe moet passen om zo de scholier te motiveren om onderzoekend te leren. Laatstgenoemde biedt duidelijk kansen binnen CKV voor de toepassing van digitale leermiddelen en het verbeteren van de kwaliteiten van de leerling op het gebied van ICT-vaardigheden en informatievaardigheden. De nieuwe mogelijkheden bieden op papier kansen om digitale geletterdheid een prominenter plek te geven tijdens CKV. In dit onderzoek zullen de ontwikkelingen binnen CKV worden meegenomen, omdat CKV voor veel middelbare scholen de plek is waar media-educatie plaatsvindt. In paragraaf

---

<sup>78</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014): 8, 9.

2.2 worden de raakvlakken tussen het kunstonderwijs en media-educatie uiteengezet vanuit theoretische perspectief. Uiteindelijk wordt in paragraaf 2.3 kort samengevat hoe de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek zich tot elkaar verhouden.

### § 2.2 Raakvlakken tussen kunstonderwijs en digitale geletterdheid

In het tweede gedeelte van dit hoofdstuk zullen de raakvlakken tussen kunstonderwijs en media-educatie besproken worden vanuit het theoretische perspectief. Er zijn door onderzoekers al verschillende studies gepubliceerd die het spanningsveld tussen media-educatie en kunsteducatie uiteenzetten. De raakvlakken tussen deze gebieden stonden bijvoorbeeld centraal in de 26<sup>e</sup> editie van het tijdschrift *Cultuur+Educatie* (2009) van Marjo van Hoorn (hoofdredacteur) en Emiel Heijnen (gastredacteur) uit 2009, genaamd *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*. Deze editie gaat over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur in relatie tot media. Deze publicatie bevat hoofdstukken die zijn geschreven door educatie-experts uit verschillende landen en geeft hierdoor een overzicht van verschillende aanpakken die gehanteerd worden om media-educatie meer houvast te geven in het hedendaagse curriculum. De publicatie legt de nadruk op verschillende aspecten, zoals de relatie die media-educatie heeft met kunsteducatie en de voor- en nadelen van dit spanningsveld voor beide onderwijsterreinen.<sup>79</sup>

Het eerste artikel is geschreven door Emiel Heijnen en hij beargumenteert hierin dat er drie ontwikkelingen zijn waardoor media-educatie, hedendaagse kunst en beeldende vorming dichter bij elkaar zijn gekomen. Ten eerste groeit volgens hem de aandacht die docenten beeldende vorming hebben voor media-educatie. Een andere reden is dat hedendaagse kunstenaars de gemedialiseerde samenleving vaak zien als inspiratiebron voor hun werk. Dit krijgt op twee manieren vorm: kunstenaars gebruiken digitale middelen en/of behandelen een onderwerp uit de media. Ten derde is er interesse vanuit docenten van de kunstvakken om aansluiting te vinden bij de belevingswereld van de scholier. Hier werd in paragraaf 2.1.2 al aandacht aan geschonken toen in dit onderzoek het concept authentieke kunsteducatie uiteengezet werd.

In hetzelfde tijdschrift komt de visie van media-educatie expert Andrew Burn aan bod. In ‘Cultuur, kunst & technologie: naar een poëtica van media-educatie’ stelt hij een cultureel-semiotisch model op van mediageletterdheid (figuur 7). Het Britse 3C-model (cultureel,

---

<sup>79</sup> Burn, A. & anderen (2009) *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. 4, 5.

creatief, kritisch) wordt hierin centraal gesteld. Hij bespreekt deze elementen in het licht van de retorica en poëtica: ‘dan krijgen leerlingen ruimte om te leren van kunstwerken te genieten, ze zelf te maken en te ontdekken hoe deze kunstwerken de maatschappelijke werkelijkheid van hun wereld verbeelden’.<sup>80</sup> Het

doel van zijn model is om docenten te motiveren om verder te kijken dan de geleefde cultuur, maar niet te laten vergeten dat het hier en nu het moment is waar scholieren betekenis geven aan fenomenen, identiteiten worden gekozen en uitdragen, culturele activiteiten worden begrepen

en bovenal worden vermaakt.<sup>81</sup> Het belangrijkste in het model van Burn is dat de sociale functies van mediageletterdheid volgens hem in het middelpunt staan en deze invloed hebben op zowel de culturele context van een subject als de semiotische processen waar dit persoon mee in aanraking komt.<sup>82</sup>

Het brede internationale overzicht dat in *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie* ontstaat, geeft weer hoe deskundigen over de hele wereld denken over de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie. Een ding lijkt centraal te staan ondanks de verschillende argumentaties van verschillende deskundigen: media- en kunsteducatie komen steeds meer tot elkaar en hebben zeker raakvlakken, maar de essentiële verschillen mogen niet vergeten worden.

Een hedendaagse publicatie over de relatie tussen media-educatie en het kunstonderwijs is ‘A Journey Toward an Art Education for Wired Youth’ (2014) van hoogleraar Paul Duncum. In dit artikel bespreekt de auteur vijf ontwikkelingen binnen het kunstonderwijs die iets te maken hebben met de digitalisering van de samenleving. Een belangrijke term die hij hanteert is ‘wired youth’: een benaming voor de hedendaagse jeugdcultuur die wordt beïnvloed door de digitalisering van de samenleving.<sup>83</sup> Een door Duncum opstelde ontwikkeling die relevant is voor deze scriptie is de verschuiving van kopiëren naar remixen. Volgens Duncum houdt dit in dat scholieren niet enkel leren creëren

| mediageletterdheid: een cultureel-semiotisch model |                                                              |                                                                    |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| culturele contexten                                | sociale functies                                             | semiotische processen                                              |
| geleerd<br>selectief<br>vastgelegd                 | cultureel<br>creatief<br>kritisch<br>(retorisch en poëtisch) | discussie<br>vormgeving/productie<br>verspreiding<br>interpretatie |

Figuur 7. Cultureel-semiotisch model van mediageletterdheid (2009).  
Bron: Burn, A. & anderen (2009) *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

<sup>80</sup> Burn, A. & anderen (2009): 34.

<sup>81</sup> Burn, A. & anderen (2009): 53.

<sup>82</sup> Burn, A. & anderen (2009): 53.

<sup>83</sup> Duncum, P. (2015) ‘A Journey Toward an Art Education for Wired Youth’, *Studies in Art Education*, 56:4. 296.

door voorbeelden uit de populaire cultuur na te maken, maar ook deze elementen tot zich te nemen en ze te bewerken tot een eigen werk: ‘The now ready access to networked digital technology has changed the way youngsters express themselves. Today, many youths no longer draw for a limited audience of close friends and relatives but produce videos for anyone on the net’.<sup>84</sup> Volgens Duncum is de manier waarop technologie functioneert en de sociale relatie die jongeren hiermee hebben in de laatste decennia ingrijpend gewijzigd. Dit resulteerde tevens in een verandering in de vaardigheden die docenten moeten aanleren voor het gebruik van technologie ten behoeve van de veranderende manier van expressie. Desondanks blijft creativiteit een speerpunt in het kunstonderwijs.<sup>85</sup>

Een tweede verandering die relevant is voor deze scriptie is de ontwikkeling die binnen de onderwijstheorie pleit voor een dialoogvolle speelse pedagogiek. Duncum stelt dat hierdoor een dialoog kan ontstaan tussen de rationele kennis op school en de irrationele impulsen van leerlingen op het gebied van populaire cultuur. Dit is mogelijk door in het leerproces ruimte open te laten voor spel en gesprek. Deze specifieke vorm van pedagogiek biedt ruimte voor discussies over de culturele voorkeuren van de leerling. De andere ontwikkelingen die Duncum ziet zijn de bewegingen van populaire cultuur naar visuele cultuur, van visuele cultuur naar ‘multisensory multimodalities’ en binnen de cultuurwetenschappen van het gedachtegoed van het Neo-Marxisme naar de ‘Nieuwe Tijd’.

Naast bovenstaande internationale academische visies over de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie is het ook van belang te realiseren dat vanuit politiek/maatschappelijk perspectief normatieve studies uit zijn gebracht over de rol die media speelt binnen het kunstonderwijs. Een voorbeeld is de handreiking *Kunstvakken en ICT: waarom zou je?* (2008) van de SLO. In deze publicatie wordt gereageerd op de opkomst van ICT binnen de kunstvakken. De handreiking gaat over welke rol ICT zou kunnen vervullen tijdens kunsteducatie en welke creatieve tools hiervoor te benutten zijn. De voorbeelden die in deze publicaties worden gegeven zijn het incorporeren van digitale hulpprogramma’s (fotobewerking, videobewerking), maar ook het gebruik van vriendennetwerken en *weblogging*.<sup>86</sup> De publicatie zelf is verouderd, maar het geeft duidelijk weer dat beleidsmakers en docenten actief nadenken over ontwikkelingen in de maatschappij en dat zij wel degelijk een meerwaarde zien voor het gebruik van ICT tijdens de kunstvakken.

Concluderend, deze paragraaf benadrukte dat zowel vanuit academisch als

---

<sup>84</sup> Duncum (2015): 297.

<sup>85</sup> Duncum (2015): 297.

<sup>86</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2008) *Kunstvakken en ICT: waarom zou je?* Enschede: 15, 16.

politiek/maatschappelijk perspectief geluiden waarneembaar zijn over raakvlakken tussen het educatiegebied van media en kunst. De belangrijkste ontwikkeling is dat de academische auteurs belang hechten aan de hedendaagse jeugdcultuur, de belevingswereld van de ‘wired youths’ en de mogelijke aansluiting hiervan aan het rationele kunstonderwijs. De technologische ontwikkelingen en de centralisering van sociale functies binnen het mediaonderwijs beïnvloeden tevens de kunsteducatie. Een dialoogvolle speelse didactiek krijgt hierom de voorkeur tijdens de kunstlespraktijk. In de afsluitende paragraaf van dit hoofdstuk zal worden uitgewerkt hoe de perspectieven van het mediaonderwijs (hoofdstuk 1) en van het kunstonderwijs (hoofdstuk 2) zich in theorie tot elkaar verhouden.

### *§ 2.3 Verhouding tussen mediaonderwijs en kunsteducatie*

De eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek hadden als doel het tekstuele perspectief van de relatie tussen het media- en kunstonderwijs te belichten. Dit onderzoek heeft zowel praktische teksten over beleid en onderwijs als wetenschappelijke empirische en theoretische bronnen aangehaald. De academische en maatschappelijke perspectieven zijn met elkaar vervlochten, omdat politieke beleidsvorming veelvuldig wordt onderbouwd aan de hand van onderzoek. Toch is het merkbaar dat beide soorten bronnen voor een ander doeleinde samengesteld zijn: de politieke documenten willen iets bereiken in de maatschappij en de academische bronnen willen juist iets aantonen en bevragen. In de argumentatie van dit onderzoek is rekening gehouden met deze achterliggende motivaties en zijn alle teksten op een neutrale wijze behandeld.

In het eerste hoofdstuk over het mediaonderwijs kwam al aan bod dat vanuit het theoretisch en empirisch perspectief verschillende modellen bestaan waar mediaonderwijs aan zou moeten voldoen. De theoretische studie van David Buckingham werd in het verlengde gelegd van de ideeën van modeltheoreticus Henry Jenkins. In figuur 2 is vervolgens een begrippenkader media-educatie tot stand gekomen. Renee Hobbs werd daaropvolgend aangehaald toen de verschuiving van het concept media-educatie naar digitale geletterdheid werd beargumenteerd: dit zou kunnen worden verklaard door de snelontwikkende digitale cultuurindustrie die leraren en leerlingen min of meer verplicht nieuwe hulpmiddelen te gebruiken tijdens de les. De verschuiving richting technologische apparatuur tijdens het educatieproces werd ook beschreven door andere internationale academici, zoals Mizuho Iinuma en Judit Garcia-Martin. Uit praktische teksten vanuit het onderwijs en het beleid bleek dat daarin eerst de nadruk werd gelegd op de mediacompetenties van mediawijsheid en het belang hiervan voor modern burgerschap. Dit advies heeft tot op heden geen concrete

resultaten opgeleverd. In het licht van de discussie over 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden is vervolgens gekozen voor een verbreding van digitale vaardigheden en competenties. In het Nederlandse beleid wordt mediawijsheid nu gezien als één van de vier aspecten van digitale geletterdheid. Er kan dus gesproken worden over een verbreding van de uitgangspunten van mediaonderwijs. Het is beargumenteerbaar dat vanuit het politieke perspectief meer nadruk wordt gelegd op de mediavaardigheden en -competenties in plaats van mediakennis, omdat kennis en houding gecombineerd terug te vinden zijn binnen mediawijsheid. Het feit dat vier van de elf 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden vallen onder digitale geletterdheid geeft aan welk belang het maatschappelijke/politieke perspectief hecht aan mediaonderwijs met als doel modern burgerschap.

Na de bespreking van media-educatie en digitale geletterdheid werd in het tweede hoofdstuk van dit onderzoek de nadruk gelegd op het kunstonderwijs en haar relatie tot media-educatie. In dit hoofdstuk werd een kort historisch overzicht gegeven van de totstandkoming van en ontwikkelingen binnen het verplichte kunstvak CKV in de tweede fase. Dit gebeurde aan de hand van de visie van onderwijsdeskundige Haanstra en praktische onderwijsdocumenten. In de eindtermen van CKV miste voorheen de kunstdiscipline ‘digitale kunst’, maar in de gemoderniseerde opzet van het schoolvak is deze discipline wel ingebed. De nadruk komt bij CKV vanaf het schooljaar 2017-2018 meer te liggen op het onderzoekende leren in plaats van op de verplichte culturele activiteiten. De beoordeling van CKV zal tevens mee gaan tellen in het combinatiecijfer. De publicatie van Haanstra en het proefschrift van Heijnen zijn de bronnen die vanuit wetenschappelijk theoretisch perspectief uiteenzetten wat de relatie van het kunstonderwijs is tot de concepten ‘authentiek leren’ en ‘authentieke kunsteducatie’. Volgens Heijnen moet het kunstonderwijs zich positioneren tussen het formele onderwijs en de informele visuele netwerken van scholieren, waardoor aansluiting wordt gevonden met de belevingswereld van jongeren. De nadruk op de visuele en culturele praktijken van de leerling buiten schooltijd zou voor de scholier tot een legitimering van het kunstonderwijs kunnen leiden. In paragraaf 2.2 lag de nadruk op de raakvlakken tussen media-educatie en het kunstonderwijs. Volgens hoogleraar Paul Duncum zou de verbinding met de hedendaagse jeugdcultuur kunnen bijdragen aan de aansluiting van ‘wired youths’ bij het kunstonderwijs. Hij stelt dat een wisselwerking zou kunnen ontstaan tussen de rationaliteit van het kunstonderwijs en de irrationele impulsen op het gebied van visuele cultuur van de ‘wired youths’. Deze argumentatie is vergelijkbaar met de boodschap van Heijnen over de aansluiting bij de belevingswereld van jongeren. In dit hoofdstuk werd ook het belang van sociale functies binnen media-educatie aangehaald en uiteengezet op welke

manier technologische ontwikkeling de manier van kunstzinnige expressie beïnvloedt. Het mag duidelijk zijn dat het cultuuronderwijs en het mediaonderwijs twee terreinen zijn die in elkaars verlengde liggen. Beide gebieden zijn hevig in ontwikkeling op dit moment. Een groot verschil is echter dat kunsteducatie is opgenomen in het schoolcurriculum, terwijl de plaatsing bij mediaonderwijs niet structureel is vastgelegd. In het mediaonderwijs komt steeds meer de nadruk op digitale geletterdheid, de plaatsing hiervan binnen de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden en de voorbereiding op modern burgerschap. Het kunstonderwijs werkt echter meer vanuit creatieve expressie, verbinding met de jeugdcultuur en de sociale functies van de media. De nadruk op vaardigheden binnen digitale geletterdheid kan in het schoolsysteem op meerdere plekken worden gepositioneerd. Het aspect mediawijsheid lijkt echter lastiger op een structurele manier te plaatsen binnen het curriculum. De ontwikkelingen binnen het cultuuronderwijs bieden kansen voor media-educatie. Media-educatie kan door de inhoudelijke raakvlakken tussen kunst en media en de kritische blik ten aanzien van beeld op een betekenisvolle wijze bijdragen aan het kunstonderwijs. De vraag is nu alleen hoe men vanuit de kunsteducatiepraktijk vorm geeft aan het spanningsveld tussen het kunst- en mediaonderwijs.

Dit onderzoek heeft in de eerste twee hoofdstukken het tekstuele perspectief van het spanningsveld tussen media- en kunstonderwijs uiteengezet. In dit gedeelte van het onderzoek bleef het echter onduidelijk hoe in de kunsteducatiepraktijk tegen de raakvlakken wordt aangekeken. Om deze reden is in dit onderzoek gekozen om interviews af te nemen met cultuurcoördinatoren op cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie. In het derde hoofdstuk van deze scriptie zal de precieze methode van dit onderzoek worden uiteengezet. Vervolgens wordt in het vierde hoofdstuk de afbakening uiteengezet die is gehanteerd tijdens het selecteren van gesprekspartners. Beide hoofdstukken zijn geschreven met het theoretische kader uit de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek in het achterhoofd.

## Hoofdstuk 3: Methode van onderzoek

In het eerste en tweede hoofdstuk van dit onderzoek is aan de hand van een literatuurstudie in kaart gebracht wat de huidige stand van zaken is betreffende de relatie tussen digitale geletterdheid, media-educatie en het kunstonderwijs. In dit onderzoek zal door middel van vier verschillende semigestructureerde interviews met cultuurcoördinatoren data worden verzameld over de relatie tussen media- en kunsteducatie. Het doel van de *grounded theory* methode is vervolgens om processen en relaties in beeld te brengen door deze data te coderen en te verwerken. In paragraaf 3.1 wordt uiteengezet hoe kwalitatief onderzoek zich onderscheidt van andere soorten onderzoek. In paragraaf 3.2 is achtergrondinformatie te vinden over verschillende methodes van grounded theory, waarvan één is toegepast tijdens dit onderzoek. In paragraaf 3.3 is uiteengezet op welke manier de semigestructureerde interviews zijn opgebouwd en in paragraaf 3.4 is uitgewerkt hoe de codering van de interviews leidt tot een *coding tree*: een visuele weergave van geordende codes, waarna conclusies kunnen worden getrokken over het spanningsveld tussen media- en kunstonderwijs. Ter herinnering, de hoofdvraag van dit scriptieonderzoek is: ‘Op welke manier geven kunstdocenten vorm aan het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie met betrekking tot de academische en maatschappelijke/politieke inzichten op dit terrein?’ Deze vraag wordt in hoofdstuk zes beantwoord, omdat in de conclusie de resultaten uit het praktijkonderzoek in verband worden gebracht met de literatuurstudie uit de eerste twee hoofdstukken. De verwerking van de data is uitgewerkt in hoofdstuk vijf van dit onderzoek.

### § 3.1 Kwalitatief onderzoek

Kwalitatief onderzoek is een begrip waar veel verschillende onderzoeksmethodes naar het sociale leven onder vallen. Kwalitatief onderzoek kijkt naar de *qualitas*, de hoedanigheid van iets, in plaats van naar de *quantitas*, de hoeveelheid. Kwalitatieve gegevens kunnen verschillende vormen aannemen. In een tekstuele vorm kan bijvoorbeeld data worden gefilterd uit een interviewtranscriptie of document. Een visuele vorm is ook mogelijk, bijvoorbeeld door onderzoek te doen naar foto's, video-opnames en internetwebsites. In dit onderzoek is de nadruk gelegd op interviews met cultuurcoördinatoren op cultuurprofielscholen en de interviewtranscripties die hieruit voortgekomen zijn.<sup>87</sup> In paragraaf 3.3 wordt verder ingegaan op de opbouw van de semigestructureerde interviews,

---

<sup>87</sup> Saldaña, J. (2015) *Thinking Qualitatively: Methods of Mind*. Los Angeles: Sage: 3.

maar eerst zal in paragraaf 3.2 worden uitgewerkt op welke manier de methode in dit kwalitatieve onderzoek functioneert.

### § 3.2 *Grounded Theory*

Grounded theory is een kwalitatieve onderzoeksmethode van data-analyse. In *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2012) schrijven Kathy Charmaz en Linda Liska Belgrave een hoofdstuk lang over kwalitatief interviewen en de gegevensanalyse nadien. In het hoofdstuk 'Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis' definiëren zij grounded theory als: 'a systematic method for constructing a theoretical analysis from data, with explicit analytic strategies and implicit guidelines for data collection'.<sup>88</sup> Het doel van de grounded theory methode is het in kaart brengen van sociale en sociale psychologische processen achter een bepaald verschijnsel met als doel een theorievormend model te laten ontstaan.<sup>89</sup> In dit onderzoek is het verschijnsel dat wordt onderzocht de raakvlakken tussen media-educatie en kunstonderwijs en de mogelijkheden die dit biedt voor toekomstbestendig onderwijs.

Er bestaan verschillende varianten van de grounded theory methode. Charmaz en Belgrave zetten drie mogelijke vormen uiteen: constructivistisch, objectivistisch en post-positivistisch. De constructivistische aanpak legt de nadruk op het verschijnsel zelf: de data wordt verzameld en geanalyseerd op basis van ervaringen die in overeenstemming zijn. De relatie tussen verschillende deelnemers aan het onderzoek is hierbij ook van belang. Het doel van de constructivistische aanpak is om te bestuderen hoe deelnemers betekenis geven aan het ervaren van een bepaald fenomeen. Dit is mogelijk omdat de deelnemers zich zo dicht mogelijk positioneren bij het bepaalde verschijnsel en ze hier een mening over hebben.<sup>90</sup> De objectieve methode onderscheidt zich van de constructivistische methode doordat deze de nadruk niet legt op de relatie tussen het fenomeen en de deelnemers aan het onderzoek. Charmaz en Belgrave stellen over deze methode: 'here, researchers aim to approach the data uncontaminated by preconceived notions and theories. Meaning inheres in the data, and the grounded theorist discovers it.'<sup>91</sup> De neutraliteit van de onderzoeker staat centraal in deze methode. Ten slotte heeft de post-positivistische methode als doel empirische data te conceptualiseren, waardoor gevonden gegevens worden omgezet in nieuwe kennis. Deze

---

<sup>88</sup> Charmaz, K & L. L. Belgrave (2012) 'Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis', in: *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Thousand Oaks: SAGE: 2.

<sup>89</sup> Charmaz, K & L. L. Belgrave (2012) 'Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis', in: *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Thousand Oaks: SAGE: 2.

<sup>90</sup> Charmaz, Belgrave (2012): 4.

<sup>91</sup> Charmaz, Belgrave (2012): 4.

aanpak is gebaseerd op wetenschappelijke methodes en zich bewust van het feit dat deelnemers aan het onderzoek verschillende visies op een bepaald fenomeen kunnen hebben.

In dit onderzoek zal de grounded theory worden opgebouwd aan de hand van de post-positivistische wijze. De interpretatie van de gevonden gegevens staat centraal in dit onderzoek, omdat de onderzoeker zelf een on compleet beeld heeft gekregen van de visie van de deelnemers over media-educatie, kunstonderwijs en digitale geletterdheid. Dit is een belangrijk voorbehoud dat gemaakt moet worden, omdat de verzamelde gegevens zijn vastgesteld binnen een specifieke context.<sup>92</sup> In dit onderzoek worden de betekenissen en ervaringen van deelnemers met elkaar vergeleken. De afgenomen interviews geven niet een afspiegeling van het werkveld in zijn geheel, maar eerder een beeld van de situatie in de context van de bevindingen van de vier geïnterviewden. Dit is waardevol, omdat deze interviews gedetailleerd zijn en een idee geven over de situatie in het hele werkveld. Concluderend, de post-positivistische wijze van grounded theory in dit onderzoek heeft als doel data te conceptualiseren aan de hand van literatuuronderzoek.

### *§ 3.3 Data verzameling: semigestructureerde interviews*

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Dit houdt in dat voorafgaand aan het interview vragen zijn opgesteld door de interviewer, maar dat hiervan tijdens het interview zelf van afgeweken kan worden. De vragen die opgesteld zijn moeten zowel aansluiten bij het onderwerp van het onderzoek als bij de ervaringen van de deelnemer(s). Charmaz en Belgrave stellen daarom twee basisregels op voor het interviewen van deelnemers: ‘(1) do not ask loaded questions that slant the interviewee’s response and (2) do not ask for more than one potential response in a question.’<sup>93</sup> De schrijvers stellen verschillende voorbeelden van grounded theory interviewvragen op en plaatsen deze in een drietal categorieën: ‘initial open-ended questions’, ‘intermediate questions’ en ‘ending questions’. Dit zijn slechts voorbeelden van vragen die gesteld kunnen worden in een interview en het is zeker niet noodzakelijk dat al deze vragenvormen aan bod komen.<sup>94</sup>

Er is rekening gehouden met bovenstaande aanpak tijdens het opstellen van de interviewvragen voor dit onderzoek. Het interviewprotocol is te vinden in bijlage B. Het interview begint met een introducerende vraag, zodat duidelijk wordt gemaakt wat de positie ten opzichte van het onderzoeksfenomeen is van zowel de geïnterviewde als de school waar

---

<sup>92</sup>Charmaz, Belgrave (2012): 5.

<sup>93</sup> Charmaz, Belgrave (2012): 7.

<sup>94</sup> Charmaz, Belgrave (2012): 8.

hij/zij op werkt. Het interviewprotocol legt eerst de nadruk op de motivatie achter de keuze voor cultuurprofilering en stelt vervolgens media-educatie centraal. De interviewer vraagt de deelnemer welke overeenkomsten en verschillen hij/zij ziet tussen media- en kunsteducatie. Andere vragen gaan over de plaatsing van media-educatie in het culturele lesprogramma en over de manier waarop dit vorm krijgt. De competenties van digitale geletterdheid worden vervolgens in het verlengde gelegd, waardoor de docent moet verantwoorden hoe hij/zij deze terminologie omschrijft en hoe deze wordt geplaatst binnen het kunstonderwijs. Een ander thema in de interviewvragen is de modernisering van het schoolvak CKV en de hernieuwde rol van digitale geletterdheid hierin. Een belangrijke factor hierin is de aansluiting van het kunstonderwijs aan de belevingswereld van de scholier door middel van mediagebruik. Aan het einde van het interview is nog ruimte om de docent te vragen naar zorgen en kansen die media-educatie heeft voor het toekomstige kunstonderwijs.

De motivatie achter deze opbouw van het interviewprotocol is te herleiden tot het steeds specifiekere bevragen van bepaalde elementen van het onderzoeksfenomeen. De vragen gaan van breed naar steeds specifiekere, waardoor wordt getracht een nauwkeurige representatie te geven van de ervaringen en bevinden van de docent met betrekking tot media-educatie in het kunstonderwijs. In de analyse van de gegevens zal ook rekening worden gehouden met de achterliggende houding waarmee de deelnemer antwoord geeft. Dit is van belang omdat dit veel zegt over de manier waarop de geïnterviewde zich positioneert in het onderzoek.

### *§ 3.4 Data verwerking: codering en coding tree*

De onderzoeksmethode in dit onderzoek is gebaseerd op een post-positivistische grounded theory. Aan de hand van vier semigestructureerde interviews wordt data verzameld over de ervaringen en betekenisgeving van de geïnterviewden aan processen die liggen achter het onderzoeksfenomeen. Deze gegevens moeten vervolgens analytisch worden verwerkt om betekenisvolle conclusies te kunnen trekken. De methode van dataverwerking die wordt gehanteerd in dit onderzoek is het coderen van de interviewtranscripten en het opstellen van een coding tree. In deze paragraaf zal nader toegelicht worden hoe het proces van data verwerking zal verlopen in dit onderzoek.

Charmaz en Belgrave definiëren het proces van codering als: ‘constructing short labels that describe, dissect, and distill the data while preserving their essential properties.’<sup>95</sup> Zij

---

<sup>95</sup> Charmaz, Belgrave (2012): 15.

beargumenteren tevens dat codering van gegevens minstens uit twee stappen bestaat: ‘(1) initial or open coding forces the researcher to make beginning analytic decisions about the data and (2) selective or focused coding uses the most frequent and/or significant initial codes to sort, synthesize, and conceptualize large amounts of data.’<sup>96</sup> Deze tactiek is toegepast in deze scriptie, doordat verschillende keren over de transcripties heen gekeken is.

Het is van belang om de verschillende benamingen van codes te onderscheiden om zo een betekenisvollere analyse te kunnen maken van de gegevens. In *Thinking Qualitatively: Methods of Mind* (2015) van Johnny Saldaña wordt een code gedefinieerd als: ‘a short word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute to a portion of language-based or visual data.’<sup>97</sup> Hij onderscheidt drie verschillende stappen in het coderingsproces: ‘pattern’, ‘category’ en ‘theme’. Met ‘pattern’ doelt Saldaña op herhalende en vergelijkbare gegevens die steeds terugkomen tijdens het analyseren van de kwalitatieve gegevens. Toegepast op dit onderzoek kan worden gekeken naar routines van de docent, rollen die media-educatie speelt in het kunstonderwijs en regels die gelden betreffende het gebruik van digitale middelen. De patronen kunnen hierna volgens Saldaña worden gelabeld in categorieën. De categorisering leidt volgens hem tot een breder begrip van het fenomeen en de manieren waarop het functioneert. Een ‘theme’ beschrijft hij vervolgens als: ‘an extended phrase or sentence that identifies and functions as a way to categorize a set of data into an implicit topic that organizes a group of repeating ideas.’<sup>98</sup> Het is nodig een onderscheid te maken tussen de labels die worden toegepast in het coderingsproces, omdat anders de verschillende betekenissen van de data door elkaar kunnen gaan lopen.

Het is mogelijk om na het filteren van de belangrijkste patronen, categorieën en thema's uit de interviewtranscripties aan de hand van een coding tree onderliggende relaties tussen codes te leggen. Een coding tree is een grafiek waarin op een visuele manier is weergegeven hoe de gevonden data begrepen moet worden. De coding tree is te vinden in bijlage E. De coding tree geeft op een schematische manier weer hoe begrip ontstaat over de ervaringen van de geïnterviewden op het gebied van het onderzoeksfenomeen. Ten slotte kunnen conclusies worden getrokken en de hoofdvraag worden beantwoord door deze resultaten in verband te brengen met de literatuurstudie uit de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek.

---

<sup>96</sup> Charmaz, Belgrave (2012): 15.

<sup>97</sup> Saldaña (2015) : 11.

<sup>98</sup> Saldaña (2015): 13.

## Hoofdstuk 4: Afbakening van onderzoek

Na de eerste twee hoofdstukken waarin dit scriptieonderzoek de bestaande academische publicaties en maatschappelijke/politieke beleidsdocumenten over de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie uiteen heeft gezet, en hoofdstuk drie waarin de methode van onderzoek werd besproken, heeft hoofdstuk vier betrekking op de afbakening van dit onderzoek. In dit onderzoek is de keuze gemaakt om enkel middelbare scholen te benaderen die een cultuurprofiel aanbieden. Het is belangrijk dat deze scholen zich specifiek profileren met media-educatie, waardoor dit educatieterrein hoogstwaarschijnlijk een groter draagvlak heeft op de besproken school. De motivatie achter deze specifieke selectie is dat cultuurprofiel scholen die zich profileren met media-educatie meer aandacht geven aan de rol die media en digitale geletterdheid speelt in het culturele domein. In paragraaf 4.1 zal kort uiteengezet worden wat de benaming ‘cultuurprofiel school’ inhoudt. In paragraaf 4.2 ligt de nadruk op de scholen die medewerking hebben verleend aan dit onderzoek en in paragraaf 4.3 wordt op een beknopte wijze een profiel geschetst van de cultuurcoördinatoren. In paragraaf 4.4 ligt de nadruk op hoe de Vereniging ProfielCultuurScholen (VCPS) profilering met media-educatie definieert. In paragraaf 4.5 wordt uiteengezet welke vragen de definitie van media-educatie oproept in vergelijking met het begrippenkader uit het eerste hoofdstuk. Uiteindelijk zal in het volgende hoofdstuk worden besproken welke resultaten de interviews met de cultuurcoördinatoren op deze scholen heeft opgeleverd.

### *§ 4.1 Vereniging CultuurProfielScholen*

De VCPS bestaat sinds 2007. Het doel van deze organisatie is het bevorderen van ‘structurele inbedding en het waarborgen van de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie bij cultuurprofiel scholen in het voortgezet onderwijs’.<sup>99</sup> Het ministerie van OCW ondersteunde middelbare scholen in de periode van 2004 tot en met 2007 met de regeling ‘Cultuurprofiel scholen Voortgezet Onderwijs’ waardoor scholen de kans kregen een kwalitatieve cultuurprofilering te ontwikkelen. De VCPS biedt sinds 2007 niet alleen een label aan dat goed is voor de promotie van een cultuurprofiel school. De organisatie stimuleert tevens de informatie-uitwisseling tussen scholen op cultureel gebied, geeft advies bij ontwikkelingskwesties en bevordert de deskundigheidsontwikkeling. Volgens de officiële

---

<sup>99</sup> Website VCPS (2017) <http://www.cultuurprofiel scholen.nl/vereniging/de-vereniging-cultuurprofiel scholen-vcps>. Geraadpleegd op: 19 mei 2017.

website van de VCPS zijn op dit moment 43 scholen geregistreerd als cultuurprofielschool.<sup>100</sup>

Op de website van het Landelijke Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) wordt beargumenteerd wat de meest voorkomende redenen zijn voor een school om zich aan te sluiten bij de VCPS. Ten eerste biedt cultuurprofilering mogelijkheden voor scholen om hun onderwijs te verbinden met de interesses op het gebied van kunst en cultuur van de scholier. Cultuurprofilering biedt voor talentvolle leerlingen tevens mogelijkheden om zich beter te kunnen ontwikkelen. Een andere motivatie is de kwaliteitsimpuls die aan de kunstvakken wordt gegeven. Ten slotte zou cultuurprofilering een positief effect hebben op het schoolklimaat en goed zijn voor de pr van de school. Het uitgangspunt van de VCPS is dus dat kunst en cultuur een centrale positie moet krijgen binnen het schoolcurriculum.<sup>101</sup>

In dit scriptieonderzoek is ervoor gekozen om verschillende cultuurprofielscholen te benaderen en aan de hand van semigestructureerde interviews data te verzamelen voor een grounded theory. De cultuurprofielscholen die meewerken zijn geselecteerd op basis van een overeenkomstig specifiek terrein van cultuurprofilering, namelijk: media-educatie. Een andere overeenkomst tussen de vier scholen in dit onderzoek is het feit dat deze cultuurprofielscholen allemaal gelegen zijn in de provincie Gelderland en allemaal een havo/vwo of havo/atheneum niveau aanbieden. Dit komt de vergelijkbaarheid van de scholen ten goede. In de komende paragraaf zal telkens een specifieke school worden besproken. Dit gedeelte van dit hoofdstuk geeft zodoende achtergrondinformatie over de deelnemers van dit onderzoek. In de vierde paragraaf wordt vervolgens uiteengezet hoe de VCPS media-educatie definieert en in het laatste gedeelte van dit hoofdstuk worden kritische vragen gesteld over deze definitie.

#### *§ 4.2 Deelnemende middelbare scholen*

De eerste middelbare school die centraal staat in deze paragraaf is het Baudartius College uit de gemeente Zutphen (47.278 inwoners).<sup>102</sup> Deze school heeft 1.545 leerlingen.<sup>103</sup> De school biedt naast het reguliere programma (de Baudartius Combinatielijn) ook een Sport-, Kunst & cultuur- en Techniek & natuurlijn aan. Bij de Kunst- & cultuurlijn wordt de nadruk gelegd op de kunstdisciplines muziek, dans, drama en beeldende en audiovisuele kunsten. Dit wordt

---

<sup>100</sup> Idem.

<sup>101</sup> Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (2017) <http://www.lkca.nl/voortgezet-onderwijs/cultuurprofielschool>. Utrecht. Geraadpleegd op: 19 mei 2017.

<sup>102</sup> Centraal Bureau voor Statistiek (2017) 'Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Zutphen'. Beschikbaar via website CBS.

<sup>103</sup> Onbekend (2017) 'Aantal leerlingen', beschikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/3160/1085/Baudartius-College/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op 16 juni 2017.

aangeboden op vijf niveaus: mavo, mavo/havo, havo, havo/atheneum en atheneum.<sup>104</sup> De coördinator van de Kunst en cultuurlijn vertelde tijdens het interview dat de motivatie achter de keuze om de Kunst- & cultuurlijn aan te bieden mede werd beïnvloed door het stimuleringsbeleid vanuit de overheid: ‘De school is met de eerste subsidietranche al meegegaan. Er kwam een stimulering vanuit de overheid dat scholen meer met cultuur konden gaan doen.’<sup>105</sup> Het moest voornamelijk als tegenhanger dienen voor de al bestaande sportlijn en door de steun vanuit zowel de overheid als de VCPS is besloten een cultuurprofielschool te worden.<sup>106</sup>

De tweede middelbare school die meewerkt aan dit onderzoek is het Hendrik Pierson College (HPC) te Zetten. Deze in de gemeente Overbetuwe (47.386 inwoners<sup>107</sup>) gelegen school heeft 1.115 leerlingen.<sup>108</sup> De school noemt in de schoolgids het volgende over de erkenning als cultuurprofielschool: ‘Dit houdt onder andere in dat er door de hele school heen extra aandacht is voor kunst en cultuur en dat er op een zeer hoog niveau kunst- en cultuuronderwijs wordt gegeven.’<sup>109</sup> In de onderbouw wordt voor leerlingen die meer met kunst en cultuur willen doen de mogelijkheid geboden om het profiel Kunst en cultuur te volgen. In het kunst- en cultuuronderwijs op het HPC ligt de nadruk op de persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van creativiteit onder de scholieren: ‘de leerling wordt door de lessen als mens gevormd’.<sup>110</sup> De cultuurcoördinator op het HPC stelt tijdens het interview dat de keuze om een erkende cultuurprofielschool te worden niet onverwacht kwam. Langere tijd werd al geëxperimenteerd met extra kunstlessen waarin leerlingen met meerdere disciplines in contact konden komen. In 2009 kreeg hij het verzoek vanuit de directie van het HPC om te onderzoeken wat de mogelijkheden waren op het gebied van kunst en cultuur. Het HPC was toen al een sportschool en wilde daar graag een tegenhanger voor hebben. Na een periode van oriëntatie is vervolgens gekozen om kunstprofielen aan te bieden in de onderbouw.<sup>111</sup>

De derde middelbare school die benaderd is tijdens dit onderzoek is het ORS Lek en Linge te Culemborg. Deze school bevindt zich in de gemeente Culemborg (27.992

---

<sup>104</sup> Onbekend (2016) *Schoolgids Baudartius College Zutphen 2016-2017*. Zutphen: 9.

<sup>105</sup> Interview met J.Z. (26 mei 2017) Baudartius College, Zutphen.

<sup>106</sup> Interview met J.Z. (26 mei 2017) Baudartius College, Zutphen.

<sup>107</sup> Centraal Bureau voor Statistiek (2017) ‘Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Overbetuwe’. Beschikbaar via website CBS.

<sup>108</sup> Scholen op de kaart (2017) ‘Aantal leerlingen’, beschikbaar via:

<https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/2297/1085/Hendrik-Pierson-College/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

<sup>109</sup> Schoolgids Hendrik Pierson College 2016-2017. Zetten: 7, 8.

<sup>110</sup> Idem.

<sup>111</sup> Interview met K.V. (31 mei 2017) Hendrik Pierson College, Zetten.

inwoners<sup>112</sup>) en heeft ruim 2.500 leerlingen.<sup>113</sup> Hier staat de gedachte centraal dat zij de culturele belangstelling van de leerlingen in de breedste zin willen ontwikkelen en stimuleren. Om dit te bereiken zijn de kunstvakken (beeldende vormgeving, muziek en drama) als examenvakken opgenomen. Tevens wordt veel aandacht besteed aan culturele activiteiten, waardoor verschillende vormen van artistieke activiteiten aan bod komen: drama, dans, muziek, foto/film en beeldende kunst.<sup>114</sup> De cultuurcoördinator op het ORS Lek en Linge stelt dat deze middelbare school de nadruk legt op het ontplooiën van gebieden waar scholieren goed in zijn. Het cultuuronderwijs biedt de leerlingen niet enkel de kans om te onderzoeken, te experimenteren en zichzelf te leren kennen, maar ook om te leren samenwerken en te leren reflecteren op eigen werk. Dit is in mindere mate aan de orde bij schoolvakken die niet onder het cultuuronderwijs vallen. Een andere motivatie achter de aansluiting bij de VCPS was de beschikbaarheid van kennis. De bijeenkomsten die door de VCPS worden georganiseerd geven de school informatie over hedendaagse ontwikkelingen binnen de cultuureducatiesector.<sup>115</sup>

De laatste middelbare school die meegewerkt heeft aan dit onderzoek is de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN). De school heeft 1.366 leerlingen<sup>116</sup> en is gelegen in de gemeente Nijmegen (731.255 inwoners<sup>117</sup>). In 2008 is deze Jenaplanschool officieel erkend als Cultuurprofielschool. De nadruk wordt gelegd op alle aspecten van cultuur. Het zelf doen (presentaties bij vieringen en andere podiumavonden) en het ervaren (museum- en erfgoedaanbod in alle klassen, kunst- en cultuurgeschiedenis, internationale uitwisselingen) zijn manieren waarop de SSgN hier invulling aan geeft. Verschillende kunstvakken worden aangeboden op de niveaus mavo, havo en vwo en binnen het lesrooster is ruimte gecreëerd voor culturele keuzevakken. De cultuurcoördinator van de SSgN vertelde tijdens het interview dat de keuze voor cultuurprofilering in het verlengde ligt van het Jenaplanschool gedachtegoed: ‘het Jenaplan bestaat uit verschillende onderdelen: gesprek, spel, werk en viering. Als het goed is komen deze elementen ritmisch in het curriculum voor. [...] En

---

<sup>112</sup> Centraal Bureau voor Statistiek (2017) ‘Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Culemborg’. Beschikbaar via website CBS.

<sup>113</sup> Scholen op de kaart (2017) ‘Aantal leerlingen’, beschikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/521/1085/ORS-Lek-en-Linge-vwo-locatie-hoofdlocatie/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

<sup>114</sup> Onbekend (2017) <http://www.cultuurprofielscholen.nl/schoolportretten/ors-lek-en-linge>. Geraadpleegd op 29 mei 2017.

<sup>115</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017) ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>116</sup> Scholen op de kaart (2017) ‘Aantal leerlingen’, bereikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/2038/1085/Stedelijke-Scholengemeenschap-Nijmegen/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op 16 juni 2017.

<sup>117</sup> Centraal Bureau voor Statistiek (2017) ‘Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Nijmegen’. Beschikbaar via website CBS.

viering is zichtbaar tijdens de weekopening en sluiting, dat vaak een cultureel tintje heeft.<sup>118</sup> De cultuurprofilering op de SSgN is dus voortgekomen uit het idee van het Jenaplanschoolgedachtegoed, wat nog altijd terug te vinden is in de hedendaagse opzet van de SSgN.

#### *§ 4.3 Beknopt profiel cultuurcoördinatoren*

De cultuurcoördinatoren die meegewerkt hebben aan dit onderzoek zijn personen die al langere tijd les geven in het middelbaar onderwijs op bovenstaande scholen. De jongste docent van de vier coördinatoren is J.Z. van het Baudartius College. Zij geeft bijna elf jaar les op deze school en heeft een beeldende achtergrond. Ze geeft de volgende vakken: CKV, kunst beeldend, kunst & cultuur, en kunstvakken 2. Daarnaast is ze ook docent vakdidactiek op de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving (ArtEZ) in Arnhem en onderdeel van het kunstcollectief 'Neue Welle'. Dit collectief heeft als uitgangspunt dat er wordt gestreefd naar een hedendaags beeldend onderwijs. De cultuurcoördinator van het HPC werkt al ruim twintig jaar op het HPC en heeft net zoals J.Z. een beeldende achtergrond. Zijn meeste lesuren zitten in het geven van CKV in de bovenbouw van havo en vwo. In 2004 was hij bezig met het opzetten van een kunstatelier waar scholieren konden werken met meerdere disciplines. Op deze manier probeerde hij het kunstaanbod op school te verbreden. De derde coördinator waarvan een interview is afgenomen werkt op het ORS Lek en Linge. Zij werkt al ruim dertig jaar in het middelbare onderwijs en heeft een muzikale achtergrond. Ze geeft les in het schoolvak muziek en kunst algemeen, maar is geen CKV docent. De laatste cultuurcoördinator is T.R. die muziek doceert op de SSgN. Nadat hij kortstondig een eigen bedrijf in het vervaardigen van bladmuziek heeft gehad, begon deze docent in de jaren negentig van de vorige eeuw les te geven in het muziekonderwijs. Op deze manier is hij het cultuuronderwijs ingerold, waarin hij tot nu toe voornamelijk op de SSgN heeft gewerkt.

#### *§ 4.4 Cultuurprofiel scholen profilerend met media-educatie*

In 'Media Educatie: Good practices van media-educatie' (2006) zetten Antoine Gerrits en Ad van Dam uiteen op welke manier profilering met media-educatie vorm krijgt in de praktijk. Deze publicatie dient voornamelijk als een handreiking voor cultuurprofiel scholen, maar geeft tevens duidelijk weer welke scholen in 2006 meer aandacht gaven aan media-educatie en op welke manieren dat gebeurde. In de publicatie worden cultuurprofiel scholen die zich

---

<sup>118</sup> Interview T.R. (12 mei 2017) Stedelijke Scholengemeenschap, Nijmegen.

profiëren met media-educatie omschreven als scholen die meer dan een gemiddelde cultuurprofielschool media inbedden in het schoolcurriculum.<sup>119</sup> De handreiking stelt dat de besproken scholen diverse manieren toepassen om inbedding van media-educatie in het lesprogramma door te voeren en dat er dus niet een bepaalde methode is.<sup>120</sup> Opvallend is dat de publicatie enkel spreekt over cultuurprofielscholen die *good practices* zijn. Het begrip ‘good practices’ impliceert dat er meerdere scholen aangesloten zijn bij de VCPS die zich profileren met media-educatie, maar dat die hier niet onder vallen. Dit is echter niet waar: er waren in 2006 zeven scholen die ieder op een andere manier hun profilering met media-educatie vorm gaven.<sup>121</sup> Dit geeft aan dat de publicatie niet objectief is en niet neutraal benaderd kan worden, maar desondanks schetst het wel een duidelijk beeld van de manier waarop cultuurprofielscholen in 2006 invulling gaven aan hun profilering met media-educatie.

De manieren waarop een profilering van een cultuurprofielschool met media-educatie vorm kreeg waren variërend. ‘Media Educatie: Good practices van media-educatie’ noemt zeven voorbeelden van hoe hier in 2006 vorm aan werd gegeven. Ten eerste is het mogelijk om een mediacoach aan te nemen die leerlingen helpt met andere mediale manieren van leren en inhoudelijke reflectie op de media vanuit het kunstonderwijs.<sup>122</sup> Andere voorbeelden zijn het opstellen van een audiovisueel leerplan, het samenwerken met een lokale omroep, het produceren van een digitaal journaal, het aannemen van een docent gespecialiseerd in animaties, het verzorgen van externe mediatraining voor docenten of het werken aan een elektronische leeromgeving (ELO).<sup>123</sup> Deze manieren om te profileren met media-educatie zijn niet allemaal even actueel meer, maar het is een startpunt van hoe in de praktijk vorm wordt gegeven aan de inbedding van media-educatie in het middelbaar onderwijs.

Een meer actuele betekenis van media-educatie op de cultuurprofielschool is te vinden op de website van de VCPS. Hier wordt media-educatie omschreven als ‘het kundig en kritisch leren omgaan met (massa)media’.<sup>124</sup> Dit onderwijsterrein wordt ingebed bij verschillende leergebieden op de middelbare school, zoals tijdens CKV en Maatschappijleer. Deze website noemt dat leerlingen op gebied van mediacompetenties moeten kunnen werken met digitale middelen en technieken, maar ook dat zij een kritisch besef moeten hebben van

---

<sup>119</sup> Gerrits, A. & A. van Dam (2006) *Media Educatie: Good practices van media-educatie*, in: *Cultuur Leert Anders*. (red. J. Visser) Den Bosch: KPC Groep/Begeleidingscommissie Cultuurprofielscholen: 1.

<sup>120</sup> Gerrits, van Dam (2006): 3.

<sup>121</sup> Gerrits, van Dam (2006): 1.

<sup>122</sup> Gerrits, van Dam (2006): 6.

<sup>123</sup> Gerrits, van Dam (2006): 1.

<sup>124</sup> VCPS (2017) <http://www.cultuurprofielscholen.nl/vademecum/media-educatie>. Geraadpleegd op 29 mei 2017.

hun bezigheden met digitale bronnen.<sup>125</sup> In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk zal kritisch worden gereflecteerd op bovenstaande definitie van media-educatie in relatie tot het in het eerste hoofdstuk opgestelde begrippenkader van dit onderzoek.

#### *§ 4.5 Tussentijdse conclusies*

De definitie van media-educatie op de website van de VCPS verschilt met het begrippenkader in paragraaf 1.5 (figuur 5). De definitie van ‘media-educatie’ volgens de VCPS legt de nadruk voornamelijk op het kunnen toepassen van (massa)media en de kritische reflectie hierop. Allereerst is het opvallend dat de VCPS het woord ‘massamedia’ gebruikt. Hierdoor wordt bij de definiëring van media-educatie niet enkel gerefereerd naar digitale media, maar ook de traditionele massamedia zoals de krant, radio en televisie. In het begrippenkader dat is opgesteld in dit onderzoek wordt echter de nadruk gelegd op de digitale media. Een ander onderscheid is terug te vinden in de formulering ‘het kunnen toepassen van media’. Het is onduidelijk op welke mediavaardigheden precies wordt bedoeld. Wel refereert de website van de VCPS naar het inbedden van ‘computers, video, film en andere digitale technieken’ binnen het schoolcurriculum.<sup>126</sup> De precieze vaardigheden die worden aangeleerd staan echter niet beschreven. Ten slotte staat niet concreet op de website van de VCPS wat de VCPS verstaat onder kritisch besef: ‘ook het kritisch leren omgaan met de digitale middelen en bronnen is voorwaarde om mediawijs van school te komen.’<sup>127</sup> Deze definitie kan worden geplaatst binnen het theoretische begrippenkader uit het eerste hoofdstuk onder mediahouding. Toch mist binnen de definitie van de VCPS een specifieke uiteenzetting van welke elementen van media kritisch moeten worden benaderd. De definitie die de VCPS opstelt schiet tekort en het blijft onduidelijk hoe nu precies naar cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie en mediaonderwijs wordt gekeken.

In het volgende hoofdstuk van dit onderzoek zal de verzamelde data worden geanalyseerd aan de hand van de grounded theory methode. De nadruk zal liggen op de voornaamste ambities en visies die cultuurcoördinatoren hebben om media-educatie te positioneren in het kunstonderwijs. Overeenkomsten tussen verschillende interviews worden geconstateerd aan de hand van een visuele weergave van de voornaamste patronen, thema’s en categorieën: de coding tree. De verbanden die hier uiteindelijk uit voortkomen zullen dan worden afgezet tegen de theoretische literatuurstudie, waardoor deze aan elkaar kunnen

---

<sup>125</sup> Idem.

<sup>126</sup> VCPS (2017) <http://www.cultuurprofielscholen.nl/vademecum/media-educatie>. Geraadpleegd op 4 juni 2017.

<sup>127</sup> VCPS (2017) <http://www.cultuurprofielscholen.nl/vademecum/media-educatie>. Geraadpleegd op 4 juni 2017.

worden gerelateerd. Een ander belangrijk element in de analyse is de plaatsing van de specifieke visie en ambities binnen het wetenschappelijke of maatschappelijke/politieke perspectief. Op deze manier wordt in kaart gebracht welke belangen leven binnen verschillende invalshoeken en kan uiteindelijk in het concluderende hoofdstuk van dit onderzoek de hoofdvraag worden beantwoord.

## Hoofdstuk 5: Data analyse

In dit hoofdstuk ligt de nadruk op de gegevens die door middel van semigestructureerde interviews zijn verzameld. In hoofdstuk drie werd beschreven dat de interviewtranscripties zijn gecodeerd en geordend op bepaalde patronen, categorieën en thema's. Op deze manier is van ieder interview apart een coding tree ontstaan (zie bijlage E). Deze visuele weergaven tonen in het midden een thema of ambitie die kenmerkend was voor een bepaald interview. Iedere grafiek neemt vanuit dit thema of deze ambitie een driedeling aan: perspectief leerling, perspectief docent en perspectief school. De codes zijn vervolgens onder deze verschillende invalshoeken verdeeld met als doel een duidelijk overzicht te creëren van de visies van verschillende partijen met betrekking tot de raakvlakken tussen media-educatie en kunsteducatie. De perspectieven van leerling, docent en school komen hieronder per thema expliciet terug. De ambitie of visie betreffende het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie die centraal staat in een interview, wordt altijd beïnvloed vanuit meerdere invalshoeken, maar het verschilt per deelalinea hoe groot de rol van de perspectieven leerling, docent en school is.

In hoofdstuk 4 (over de afbakening van dit onderzoek) was te lezen dat de interviews zijn afgenomen bij vier cultuurcoördinatoren die werken op cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie. De meewerkende scholen doen ieder op gebied van media-educatie meer dan een doorsnee cultuurprofielschool, maar de manier waarop dit vorm krijgt is divers. Dit heeft mede te maken met de onduidelijke betekenis van het begrip 'media-educatie' en de vrijheid die docenten krijgen voor de invulling van de kunstles. Bijna alle docenten vroegen tijdens de interviews aan de interviewer wat zijn definitie van dit begrip was, waaruit blijkt dat media-educatie op vele manieren kan worden geïnterpreteerd. Media-educatie werd door een docent gezien als een soort containerbegrip: 'Dat maakt het zo lastig om er over in gesprek te gaan, omdat je niet precies weet welke definities je hanteert.'<sup>128</sup> Dit toont precies aan waarom het een uitdagend en belangrijk onderwerp is om over in gesprek te gaan. Media-educatie en digitale geletterdheid zijn thema's die structurele aandacht verdienen om te verduidelijken wat er nu precies onder wordt verstaan, in welke vorm het moet plaatsvinden en welke kennis en vaardigheden ontwikkeld moeten worden door leerlingen.

In de opbouw van dit hoofdstuk wordt regelmatig terugverwezen naar de literatuurstudie uit de eerste twee hoofdstukken, maar komt ook nieuwe literatuur aan bod.

---

<sup>128</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

Een onderscheid zal worden gemaakt tussen het wetenschappelijke perspectief en de maatschappelijke/politieke invalshoek, omdat vanuit de literatuurstudie bleek dat beide terreinen op andere aspecten van media-educatie en/of digitale geletterdheid de nadruk leggen. In paragraaf 5.1 zal kort worden toegelicht op welke diverse manieren media-educatie wordt gepositioneerd in het schoolcurriculum van de deelnemende cultuurprofiel scholen. In paragraaf 5.2 worden vervolgens thema's besproken die in de interviews naar boven kwamen en in relatie staan tot het academische perspectief betreffende media-educatie. In paragraaf 5.3 is hetzelfde het geval, enkel ligt de nadruk dan op thema's die raakvlakken hebben met het maatschappelijke/politieke perspectief. Ten slotte wordt dit hoofdstuk in paragraaf 5.4 kort samengevat en wordt geconcludeerd welke opvallendheden terug te vinden zijn in de analyse van de gegevens.

### *§ 5.1 Positionering media-educatie in het schoolcurriculum*

Het is op verschillende manieren mogelijk media te behandelen tijdens de kunst- en cultuurles en om op deze manier aan media-educatie te doen. De desbetreffende school kan een apart media-georiënteerd kunstvak opzetten (bijvoorbeeld Audiovisuele Vorming of Foto/film) of media-educatie inbedden tijdens de al bestaande kunstvakken. Toch is het kunstonderwijs niet de enige plek binnen het middelbare schoolcurriculum waar media-educatie plaats kan vinden: binnen andere schoolvakken kan media-educatie ook een prominente plek krijgen. Deze paragraaf zet de diverse mogelijkheden uiteen voor media-educatie in het schoolcurriculum die tijdens de interviews werden aangehaald door de geïnterviewden. De manier waarop media-educatie is geplaatst zowel binnen als buiten het kunstonderwijs zal kort worden toegelicht aan de hand van de termen mediakennis, mediavaardigheden en mediahouding.

Media-educatie kan binnen het kunstonderwijs worden gepositioneerd als een apart media-georiënteerd kunstvak of worden geïntegreerd bij de al bestaande kunstvakken. Een apart kunstvak dat zich richt op media legt voornamelijk de nadruk op de creatie van mediaproducten. Op meerdere scholen wordt in de onderbouw het kunstvak Multimedia of Foto/film aangeboden: '[bij Multimedia] wordt van alles gedaan op gebied van media, fotografie, film, reclame en alles wat daarmee is geïntegreerd'.<sup>129</sup> Ook in de bovenbouw van havo en vwo is het mogelijk om een specifiek kunstvak aan te bieden betreffende media. De Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen is bijvoorbeeld een van de weinige scholen in Nederland die in de bovenbouw Foto/film als kunstvak aanbiedt op eindexamenniveau. Dit

---

<sup>129</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

schoolvak wordt aangeboden naast de meer traditionele kunstvakken zoals Beeldende Vorming en Muziek.<sup>130</sup> De geïnterviewden zien media-educatie binnen de bestaande kunstvakken in de bovenbouw van vwo en havo het vaakst terug tijdens CKV en Kunst Algemeen.<sup>131</sup> Dit kan op verschillende manieren worden ingevuld. In de paragrafen 5.2 en 5.3 zal hier verder op worden ingegaan, wanneer de gegevens uit de interviews aan de hand van vier centrale visies/ambities worden gerelateerd aan het wetenschappelijke of maatschappelijke/politieke perspectief.

Media-educatie kan buiten het kunstonderwijs worden gepositioneerd als apart schoolvak, een afzonderlijk onderwijsproject of binnen bestaande schoolvakken. Het veelvoorkomende schoolvak ICT wordt op verschillende scholen aangeboden als keuzevak waar specifiek de nadruk wordt gelegd op het gebruik van digitale middelen. Dit schoolvak draait om programmering en het maken van websites.<sup>132</sup> Het aanbieden van het schoolvak TMC (Techniek, Media en Communicatie) op het vmbo is een specifiek voorbeeld buiten de bovenbouw van vwo/havo: ‘Dat is in ieder geval een opleiding die scholieren opleidt voor activiteiten op gebied van productie. Dit wil zeggen alles wat er komt kijken bij organisatie, het organiseren van een voorstelling en de pr die daar ook een onderdeel van is’.<sup>133</sup> Dit schoolvak is ondertussen veranderd van naam en inhoud, maar de geïnterviewde was niet op de hoogte van achterliggende motivaties.<sup>134</sup> Een tweede manier waarop media-educatie buiten het kunstonderwijs kan worden geplaatst is door middel van projectonderwijs. Scholieren verkrijgen inzichten op gebied van mediagebruik door bijvoorbeeld in de onderbouw een verplicht project betreffende mediawijsheid te onderwijzen: ‘Een week lang krijgen scholieren dan les in de gevaren van het internet en hoe ze wijs hiermee om moeten gaan’.<sup>135</sup> Het onderwijsgebied van de docent is in projectvorm minder relevant, omdat dit burgerschapsonderwijs hiervan losstaat en een algemenere inhoud omvat. Ten slotte heerst de vooronderstelling onder de geïnterviewden dat ook andere schoolvakken kunnen bijdragen aan de media-educatie van scholieren. De nadruk ligt hier dan wel meestal op andere aspecten van media-educatie. Een cultuurcoördinator stelt bijvoorbeeld in eerste instantie dat bij de kunstvakken voornamelijk de creatie en interpretatie van media wordt benadrukt en dat andere aspecten zoals mediakennis en mediahouding amper terug komen in het kunstonderwijs. Deze cultuurcoördinator neemt aan dat leerlingen voldoende beschikken over

---

<sup>130</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>131</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

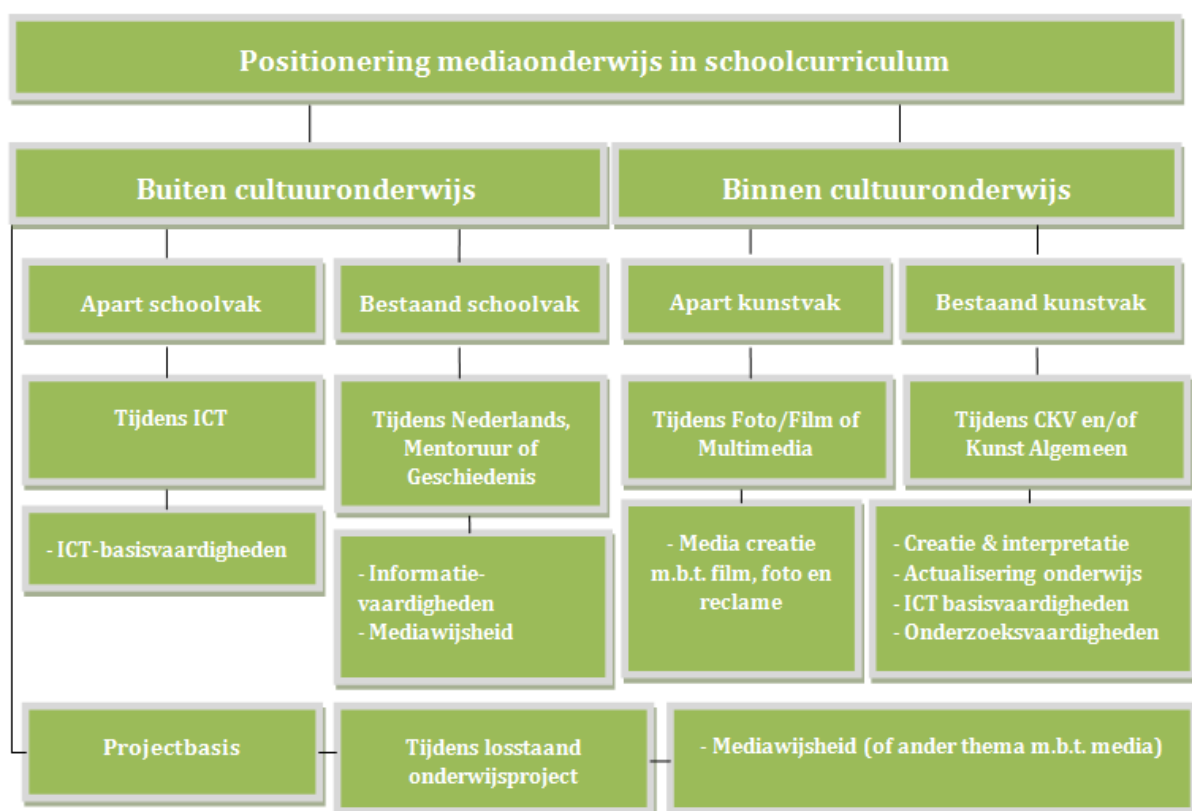
<sup>132</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>133</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>134</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>135</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

mediakennis, omdat zij begrijpen dat de media verschillende vormen aan kan nemen. De geïnterviewde stelt tevens dat mediahouding eerder terugkomt tijdens een schoolvak zoals Geschiedenis, omdat daar kritisch wordt gereflecteerd op informatie.<sup>136</sup> Ten slotte beargumenteert dezelfde docent dat mediawijsheid voornamelijk terug te vinden zou zijn tijdens de mentorlessen, waar wordt besproken hoe je om moet gaan met pestgedrag: ‘Hoe ga je om met sociale media en hoe ga je respectvol met elkaar om? Ik kan me daar wel iets bij voorstellen dat je daar af en toe even bij stilstaat [tijdens de mentorlessen].’<sup>137</sup> Het is opmerkelijk dat de geïnterviewde later in het gesprek terug komt op haar stelling, waaruit blijkt dat mediawijsheid en mediahouding een grotere rol binnen kunsteducatie spelen dan dat ze vooraf dacht.<sup>138</sup> De onduidelijke definiëring van de containerbegrippen kan hier als verklaring voor worden gegeven. In figuur 8 is bovenstaande uiteenzetting schematisch weergegeven.



Figuur 8. Plaatsing mediaonderwijs in het schoolcurriculum van meewerkende cultuurprofiel scholen.

<sup>136</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>137</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>138</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

De geïnterviewden zijn het erover eens dat media-educatie een prominente rol kan spelen binnen het kunstonderwijs. De manier waarop dit vorm krijgt is echter door de vrije invulling van het kunstonderwijs divers. Het is daarom betekenisvol om een onderscheid te maken tussen media-educatie als didactische werkvorm die een docent hanteert in het educatieproces en media-educatie door middel van inhoudelijke verwantschap tussen beide onderwijsterreinen. Deze twee vormen lijken in de afgenomen interviews door elkaar heen te lopen, maar het is belangrijk onderscheid hiertussen te maken om tot een breder begrip te komen van de positie van media-educatie binnen het kunstonderwijs. De digitale leermiddelen die een docent toepast en de manier waarop scholieren mediavaardigheden toepassen tijdens het educatieproces staan centraal bij het gebruik van media-educatie als didactische werkvorm. De inhoudelijke verwantschap tussen kunst en media legt daarentegen de nadruk op de mediakennis en mediahouding, omdat in het kunstonderwijs onder andere het kritisch kijken naar kunst en beelden wordt onderwezen.

In de paragrafen 5.2 en 5.3 worden de visies en ambities van de cultuurcoördinatoren met betrekking tot de raakvlakken tussen media-educatie en het kunstonderwijs uiteengezet. De aspecten van media-educatie die de meeste aandacht krijgen binnen het kunstonderwijs worden verklaard door middel van het plaatsen van de ambities/visies van de cultuurcoördinatoren binnen het academische en maatschappelijke/politieke perspectief. De nadruk lag tijdens de interviews op het kunstonderwijs binnen de bovenbouw van vwo/havo. Dit onderzoek richt zich dus voornamelijk op de keuzevakken Kunst Algemeen en Foto/film (examenvak), maar ook op het verplichte kunstvak CKV.

De bovenstaande uiteenzetting geeft aan op welke verschillende manieren media-educatie kan worden geplaatst in het curriculum van de middelbare school. De manier waarop media-educatie vorm krijgt is verschillend door de vrijheid die docenten hebben bij de invulling van hun kunstles. Toch moet worden gerealiseerd dat deze visies vooronderstellingen zijn van kunstdocenten vanuit hun positie als cultuurcoördinator op cultuurprofiel scholen die zich profileren met media-educatie. Docenten hebben verschillende vooronderstellingen ten opzichte van de plaatsing van mediaonderwijs, dat mede te verklaren is door de onduidelijkheid betreffende de containerbegrippen en de variërende didactische mogelijkheden die media-educatie biedt.

### *§ 5.2 Uitkomsten gerelateerd aan het wetenschappelijke perspectief*

In deze paragraaf worden twee thema's behandeld die zijn gerelateerd aan de academische bronnen die besproken zijn in de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek. De centrale

visies/ambities die tijdens de interviews aan bod kwamen, worden door middel van de drie perspectieven (school, docent, leerling) in verband gebracht met de theorie. In paragraaf 5.2.1 staat de creatie en interpretatie van media centraal. Alle docenten noemen het creëren van media tijdens de interviews, maar niet alle docenten leggen hier evenveel nadruk op en de manieren waarop dit in de praktijk vorm krijgt zijn verschillend. In deze paragraaf zal de verwerkte data worden gerelateerd aan het begrippenkader media-educatie uit figuur 2. Deze paragraaf zal uiteenzetten welke opvallendheden met betrekking tot media-creatie en –interpretatie opgemerkt kunnen worden door de data afgenomen in de praktijk te relateren aan de al eerder besproken theorie.

In paragraaf 5.2.2 ligt vervolgens de nadruk op de actualisering van het kunstonderwijs. Dit kwam voornamelijk aan bod in het specifieke interview met J.Z. en niet iedere docent was het eens met deze visie. In deze paragraaf zullen de bevindingen van de geïnterviewden worden gerelateerd aan de visie van Emiel Heijnen over de relatie tussen de hedendaagse visuele cultuur en authentieke kunsteducatie. De kernthema's die terug zullen komen in deze paragraaf zijn de digitale jeugdcultuur en de informele visuele netwerken.

### *§ 5.2.1 Creatie en interpretatie van media*

In meerdere interviews kwam aan de orde dat binnen het spanningsveld van het media- en kunstonderwijs de nadruk ligt op de creatie en interpretatie van mediaproducten tijdens de kunstles. De kunstvakken worden vanuit het perspectief van de school gezien als de schoolvakken die: 'leerlingen de gelegenheid [bieden] te onderzoeken, te experimenteren, zichzelf te leren kennen, te leren samenwerken en te leren reflecteren'.<sup>139</sup> Het creëren van mediaproducten neemt tijdens verschillende interviews een centrale positie aan wanneer wordt gevraagd naar de manier waarop media wordt behandeld in het kunstonderwijs. Deze visie kwam in het interview met Y.R. het meest aan bod, omdat zij naast het 'maken' van media ook veel waarde hecht aan het leren en begrijpen van media. Andere docenten bleken tijdens het interview ook belang te hechten aan deze onderdelen van media-educatie, alleen gaven zij impliciet de voorkeur aan andere vaardigheden of ambities binnen het invullen van de kunstles. De woorden 'gebruik', 'maken', 'kritisch' en 'mediawijsheid' kwamen regelmatig terug in de antwoorden van Y.R. Deze termen verwijzen direct naar de visie die centraal staat in deze subparagraaf.

Media-creatie draait volgens de geïnterviewden voornamelijk om het kunnen

---

<sup>139</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

fotograferen en filmen. De woorden ‘foto’ en ‘film’ komen in alle interviews geregeld aan bod. Sommige geïnterviewden willen graag verder gaan dan enkel het aanleren van deze veelvoorkomende mediavaardigheden, waardoor de nadruk verschilt die vanuit het perspectief van de docent op media-creatie wordt gelegd. In paragraaf 5.2.2 wordt dit verder uiteengezet, wanneer de ambitie wordt besproken om media in te zetten om het kunstonderwijs te actualiseren. Het creëren van mediaproducten wordt geregeld benoemd in de interviews, waardoor dit als een van de vier centrale thema’s is genomen tijdens de data analyse.

Het makerperspectief blijkt vanuit de invalshoek van de leerling nog altijd centraal te staan tijdens het kunstonderwijs.<sup>140</sup> Woorden zoals ‘creativiteit’ en ‘individuele expressie’ die vanuit die literatuur wel belangrijk worden gevonden ontbreken echter in de afgenomen interviews. Het zelf kunnen creëren van media wordt wel relevant gevonden, maar dat komt niet exact overeen met eerdergenoemde begrippen. Deze paragraaf zal nu eerst antwoord geven op de vraag hoe de genoemde fotografische en filmische creatie zich verhoudt tot de ontbrekende kernwoorden ‘creativiteit’ en ‘individuele expressie’, waarna geconcludeerd kan worden hoe media-creatie zich plaatst binnen het spanningsveld van media-educatie en het kunstonderwijs.

De nadruk op de digitale creatie van de leerling kan worden gerelateerd aan de ontwikkelingen die Paul Duncum beschrijft in zijn ‘A Journey Toward an Art Education for Wired Youth’. In paragraaf 2.2 van dit onderzoek werd gesteld dat met betrekking tot de populaire cultuur een verschuiving van kopiëren naar remixen merkbaar is. Dit heeft te maken met de toegang die scholieren hebben tot digitale technologie waardoor ze bijvoorbeeld sneller in aanraking komen met beelden uit de populaire cultuur. De relatie tussen media-creatie en creativiteit kan door bestaande literatuur worden verduidelijkt. Het onderscheid dat Duncum maakt tussen ‘creativiteit’ en ‘het aangeleerde’ kan hierbij helpen: ‘learning and creativity appeared as a two-step process, creativity being built upon lessons learned’.<sup>141</sup> Een voorbeeld van een praktische fotografieopdracht die tijdens een interview werd aangehaald:

Uiteindelijk moest een groep van vijf leerlingen voor de klas komen en dat was dan een ‘gezin’ dat bij de fotograaf kwam. Deze werden door de rest van de klas neergezet in een situatie of een bepaalde stand om een zo goed mogelijke foto te verkrijgen. Het uitbelichten was bijvoorbeeld een heel groot onderdeel daarvan.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>141</sup> Duncum (2015): 297.

<sup>142</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

Het aangeleerde bestaat uit kennis van de filmtechnische aspecten die een docent overdraagt aan zijn leerlingen, waardoor de kwaliteit van de creatieve producties van de scholieren kan verbeteren. Praktische voorbeelden van filmtechnieken die worden aangeleerd tijdens het kunstonderwijs worden niet expliciet genoemd in de interviews, maar wel het feit dat leerlingen hun creaties moeten kunnen ‘bewerken’, ‘opslaan’ en ‘delen’.<sup>143</sup> Het blijft opvallend dat de woorden creativiteit en expressie niet expliciet werden genoemd tijdens de interviews, maar impliciet zijn hier wel verwijzingen naar te vinden. Ter illustratie: een bepaalde middelbare school organiseert speciale CKV-dagen. Leerlingen moeten tijdens deze dagen de gewonnen inzichten op gebied van kunst en cultuur en de aangeleerde kennis over filmtechnische aspecten samenbrengen in een praktische opdracht. Leerlingen moeten hier een eigen invulling aan geven:

We gingen dan naar Arnhem toe en ze moesten daar dan een film of videofragment maken over cultureel Arnhem. Dat is op zich best leuk, want dan kozen ze een bepaalde doelgroep (kinderen, jongeren of volwassenen) en moesten ze een manier verzinnen om cultureel Arnhem vast te leggen. Vooraf moesten ze dan al naar de stad om uit te zoeken welke plekken interessant zijn voor de doelgroep.<sup>144</sup>

Uit het bovenstaande blok citaat blijkt dat creativiteit in de praktijk nog altijd een rol speelt binnen het kunstonderwijs, doordat leerlingen zelf de ruimte krijgen om invulling te geven aan mediagerelateerde kunstopdrachten. De aangeleerde kennis lijkt tijdens het kunstonderwijs de hoogste prioriteit te krijgen, dat in lijn ligt met de houding van Duncum ten opzichte van het onderscheid dat hij maakt tussen ‘creativiteit’ en ‘het aangeleerde’. In de interviews bleek dat de geïnterviewden met het begrip media-educatie direct verwezen naar de creatie van foto en film en de benodigde kennis hiervoor. Hier wordt dus impliciet een beroep gedaan op de creativiteit en individuele expressie van de scholier, waardoor media-creatie binnen het spanningsveld van media-educatie en het kunstonderwijs een centrale positie lijkt aan te nemen.

De media-interpretatie door de scholier is naast media-creatie het andere centrale element in deze paragraaf. Dit kwam tevens aan de orde binnen meerdere interviews. Een docent haalt een specifieke casus aan die als illustratie voor media-interpretatie tijdens de kunstles kan dienen:

---

<sup>143</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

<sup>144</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

De foto van dat naakte meisje in Vietnam. Als je nu leest onder welke omstandigheden deze foto is gemaakt, dan blijkt dat eigenlijk heel anders te zijn dan dat de foto suggereert. De mannen die eromheen lopen lijken allemaal soldaten te zijn, maar als ik me niet vergis zijn dat journalisten. Ook was de regio in Vietnam op het moment dat de foto werd genomen veilig. De foto is zo gemaakt dat het meisje pontificaal in beeld staat, waardoor er eigenlijk wordt gesuggereerd dat zij min of meer door die mannen opgejaagd wordt. Dat is eigenlijk ook een vorm van mediawijsheid dat je leerlingen leert kritisch naar beelden te kijken. Dit is wel iets wat bij Kunst Algemeen heel erg ter sprake komt.<sup>145</sup>

Dit citaat is een illustratie van een aspect dat uit het codeerproces van de interviews naar voren kwam. De docent heeft het over de betekenis van de foto (taal) en de interpretatie van de foto (representatie). Dit bevestigt gedeeltelijk de indeling van verschillende sleutelaspecten die Buckingham opstelde in relatie tot mediahouding (zie paragraaf 1.1). In andere interviews werden ook gerelateerde woorden gebruikt, zoals ‘commercie’, ‘beeldtaal’, ‘propaganda’, ‘plaatsing & verspreiding’ en ‘beïnvloeding’. De interpretatie en de houding ten opzichte van de media wordt vanuit het perspectief van de docent dus wel degelijk van belang gevonden binnen het kunstonderwijs. Een andere docent benadrukt dat dit is waar CKV over gaat: ‘Hoe beïnvloed ik iemand anders en hoe word ik beïnvloed door beeldmateriaal en kunst? Ik geef les vanuit het idee dat op het moment dat een kunstwerk wordt gemaakt de maker altijd denkt vanuit het idee dat het een keer wordt gepresenteerd.’<sup>146</sup> Docenten willen hun leerlingen onderwijzen hoe zij naar film en afbeelding moeten kijken, op welke manier zij de boodschap moeten begrijpen en hoe ze kritisch ten opzichte van beeld moeten zijn. Centraal bij media-interpretatie staat volgens de geïnterviewde cultuurcoördinatoren de gedachte dat leerlingen afstand moeten nemen van een beeld en moeten interpreteren wat ze zien en wat het betekent.

De uitkomsten van de interviews kunnen worden gerelateerd aan de publicatie *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* van David Buckingham. Het blijkt dan dat media-interpretatie het meest overeen komt met ‘mediahouding’ en de sleutelconcepten productie, taal, representatie en publiek. Deze verschillende sleutelaspecten werden door geen enkele docent volledig benoemd, maar ze blijken volgens de leerkrachten toch sporadisch aan bod te komen tijdens het kunstonderwijs. Buckingham stelt over de voordelen van deze sleutelaspecten: ‘They therefore provide a way of organizing one’s thinking about any activity or unit of work which might be undertaken – and it should be

---

<sup>145</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>146</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

emphasized that they can be applied as much to creative activities as they can to analytical ones'.<sup>147</sup> In het laatste gedeelte van dit citaat worden zowel de media-creatie als -interpretatie in verband gebracht met de sleutelaspecten. De achterliggende gedachte is dat leerlingen bepaalde inzichten die zij hebben opgedaan aan de hand van media-interpretatie toe gaan passen bij de media-creatie. Dit is te verantwoorden door de complexiteit en samenhangendheid van de verschillende onderdelen van media-educatie. In de interviews werd echter amper aandacht geschonken aan het samengaan van kennis betreffende media-creatie en -interpretatie. Dit is in tegenstelling tot wat de bestaande literatuur doet vermoeden. Een docent stelt alleen dat leerlingen te weinig afstand nemen en daardoor soms te makkelijk iets delen zonder kritisch erover na te denken wat het nu precies betekent.<sup>148</sup> De rol die interpretatie van media speelt binnen de creatie van media is daardoor lastig te achterhalen, waardoor dit aspect wellicht voor een vervolgonderzoek in aanmerking komt.

In deze paragraaf bleek dat met creatie van media binnen het kunstonderwijs voornamelijk het creëren en verwerken van foto en film werd bedoeld. Een docent ziet ook andere mogelijkheden waarop leerlingen tijdens het kunstonderwijs media kunnen creëren en onderwijst hen de vaardigheden die zij daarvoor nodig hebben. In paragraaf 5.2.2 wordt dit verder uitgewerkt wanneer dit onderzoek ingaat op de actualisering van het kunstonderwijs. Dit onderzoek komt tevens terug op de mediavaardigheden die scholieren moeten ontwikkelen wanneer de uitkomsten van dit onderzoek gerelateerd worden aan het maatschappelijke/politieke perspectief.

### *§ 5.2.2 Actualisering van het kunstonderwijs*

Media-educatie kan ook op andere manieren vorm krijgen binnen het kunstonderwijs. In deze paragraaf staat de visie centraal om het kunstonderwijs te actualiseren door de onderwerpen van de lesstof te actualiseren of deze op een digitale wijze weer te geven binnen de kunstles. Deze ambitie kwam voornamelijk naar voren in een specifiek interview, maar ook andere docenten hadden hier een mening over. Het is opvallend dat zeker de helft van de docenten niet geloofde in de actualisering van het kunstonderwijs. Hier komt deze paragraaf in een later stadium op terug. De termen 'hedendaagse kunst', 'moment', 'betrokken' en 'beeld' zijn woorden die in de interviews werden genoemd in relatie tot de ambitie om het kunstonderwijs aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de scholier. Ter illustratie: het tonen van foto's en film over kunstzinnige onderwerpen kan vanuit het perspectief van de docent worden

---

<sup>147</sup> Buckingham (2003): 61.

<sup>148</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

gezien als een manier om de aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen op te zoeken. Eén docent merkt op dat hij zijn informatie beter kwijt kan aan de leerlingen door een documentairefilm te laten zien.<sup>149</sup> Een andere optie is door hedendaagse kunstenaars actief te betrekken bij het onderwijs. Leerlingen kunnen aan de hand van de hedendaagse kunst leren reflecteren op onze samenleving en bewustzijn laten ontstaan.<sup>150</sup> Deze visie kwam voornamelijk naar voren in het interview met J.Z.. Deze cultuurcoördinator hecht ten eerste waarde aan zowel het duiden van als het betekenis geven aan de media. Ze streeft ook naar het aanleren van bewustzijn dat leerlingen afstand kunnen nemen van een beeld voor reflectie, waardoor zij de gebruikte beeldtaal of de rol van commercie kunnen begrijpen. Ten slotte wil ze dat scholieren op gebied van mediavaardigheden verder gaan dan enkel leren fotograferen en filmen, want dit vindt ze slechts een basishouding:

Dat je over media nadenkt vind ik al belangrijk. Dat je snapt dat commercie een grote rol speelt hierin. Het besef dat als je een *vlog* kijkt er veel invloed is van sponsors en dergelijke. Dat beeldtaal heel veel gebruikt wordt in media, maar dat komt voornamelijk vanuit mijn kunstachtergrond. Dat ze leren analyseren wat beeldtaal nu eigenlijk is en wat wordt er nu precies verteld door een beeld in de media. Niet alleen teksten, maar juist alle beelden die op je afkomen. Ik vind het belangrijk dat ze deel kunnen nemen, dat ze snappen dat ze deelnemer zijn aan het hele mediacircus.<sup>151</sup>

De specifieke visie van J.Z. over de actualisering van het kunstonderwijs is mede ontstaan door haar verleden als redactielid bij 'MediaCultuur'. Dit samenwerkingsproject tussen drie Nederlandse opleidingen Beeldende Kunst en Vormgeving, zeven media/ en kunstinstellingen en Kennisnet startte in 2008 en had het streven lesmateriaal te verspreiden onder middelbare scholen over mediawijsheid en een nieuwe generatie kunstdocenten mediawijs op te leiden. De initiatiefnemer van dit project was de Vakgroep Audiovisuele Educatie (VAKV).<sup>152</sup> In de publicatie *MediaCultuur – Kunst als mediacoach* (2009) wordt gezocht naar verbindingen tussen media-educatie en kunsteducatie. Op gebied van mediakennis en in relatie tot de kunstvakken wordt vaak de nadruk gelegd op kritische becommentariëring van maatschappelijke ontwikkelingen: 'Met de opkomst en invloed van massamedia is het niet anders gesteld. Hedendaagse kunstenaars en vormgevers maken niet alleen internsief gebruik

---

<sup>149</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

<sup>150</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

<sup>151</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

<sup>152</sup> Heijnen, E. (2009) *MediaCultuur – kunst als mediacoach*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten: 7.

van nieuwe mediatechnologieën, maar reflecteren er ook veelvuldig op in hun werk.’<sup>153</sup> Volgens *MediaCultuur – Kunst als mediacoach* biedt kritische behandeling van hedendaagse kunst tijdens de kunstles ruimte voor leerlingen om te reflecteren op vorm en inhoud van media. De publicatie streeft op gebied van mediavaardigheden naar een toename van integratie van nieuwe media (fotografie, film en animatie) tijdens de al bestaande kunstlessen: ‘Daarmee worden de oude tekenlokalen ‘media-ateliers’: de aangewezen plek voor leerlingen om ervaring op te doen met het maakproces van een mediaproduct: van idee tot eindresultaat’.<sup>154</sup> Uiteindelijk stellen de schrijvers van *MediaCultuur – Kunst als mediacoach* zeven thema’s op waarmee een verbintenis wordt gemaakt tussen maatschappelijke vraagstukken en hedendaagse ontwikkelingen in media en kunst: Media & Interculturaliteit, Media & Privacy, Media & Lichaam, Media & Macht, Media & Medium, Media & Games, en Media & Identiteit. De publicatie stelt tevens dat deze thema’s in de toekomst kunnen worden vervangen, aangepast of aangevuld.<sup>155</sup> Deze publicatie is enigszins verouderd, maar geeft desondanks concreet weer vanuit welke achtergrond J.Z. haar kunstonderwijs inricht.

De manier waarop J.Z. haar onderwijs inricht is een illustratie van een ambitie die uit het codeerproces van de interviews naar voren kwam. Deze docent actualiseert het kunstonderwijs door voldoende tijd en energie te steken in actuele digitale ontwikkelingen binnen de belevingswereld van de leerling en in het actief gebruiken van hedendaagse kunst tijdens haar les. Dit bevestigt de visie die Heijnen opstelde in zijn *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*. Heijnen is de man achter het project *MediaCultuur* en om deze reden was de geïnterviewde bekend met zijn visie. Deze cultuurcoördinator zoekt tijdens het educatieve proces aansluiting bij de jeugdcultuur en de visuele belevingswereld van de jongeren. Deze werkwijze zou volgens Heijnen kunsteducatie relevanter maken voor de scholier. J.Z. illustreert dit met het in de les behandelen van de Netflixserie ‘13 Reasons Why’ vanuit de vraag: waarom is het goed of niet goed dat zulke dramaserieën worden gemaakt? Op deze manier kan ze via een artistieke invalshoek media bespreken en uiteenzetten op welke manier kunst reageert op digitale ontwikkelingen binnen de maatschappij.

Bij geactualiseerde kunsteducatie wordt vanuit het perspectief van de leerling aandacht besteed aan zowel inhoudelijke kennis over media & kunst als de basisvaardigheden die nodig zijn om hiermee om te gaan. Leerlingen moeten zelf verschillende soorten van media kunnen

---

<sup>153</sup> Heijnen (2009): 13.

<sup>154</sup> Heijnen (2009): 13.

<sup>155</sup> Heijnen (2009): 27.

maken, waarmee ze een verhaal kunnen vertellen: ‘Leerlingen zijn bijvoorbeeld bezig met wat is de meest clichématige Instagram-pagina, of hoe wordt je de meest succesvolle Instagram-fotograaf? Hier doen zij vervolgens onderzoek naar en uiteindelijk maken de scholieren een echt account aan’.<sup>156</sup> De leerling doet kennis op over een inhoudelijk thema, maar brengt tijdens zulke opdrachten ook mediavaardigheden en mediahouding in de praktijk. Tijdens het coderingsproces kwamen ook andere digitale vaardigheden die scholieren moeten ontwikkelen aan bod. Dit zijn bijvoorbeeld: ‘digitale bereikbaarheid en aanspreekbaarheid’, het ‘gebruik van digitale tools’ en het ‘digitaal kunnen schrijven & delen van informatie’.<sup>157</sup>

J.Z. streeft in het educatieproces dus naar een actueel kunstonderwijs waar hedendaagse media een grote rol in speelt. Een actueel kunstonderwijs heeft vanuit het perspectief van de school verschillende voordelen die afgeleid kunnen worden van Haanstra’s begrip ‘authentieke kunsteducatie’. De schoolopdrachten worden afgeleid van de hedendaagse kunstpraktijk, waardoor het leren op school relevanter wordt voor de leerling. De docent kan dan gebruik maken van bijdragen en interesses van de scholier, waardoor hij of zij lastigere kunstgerelateerde onderwerpen op een actuele manier kan bespreken. Ten tweede kan het aangeboden educatieproces op school gebruik maken van de kennis die leerlingen voorafgaand aan de kunstles al bezitten, omdat de lespraktijk gericht is op de jeugdcultuur van de leerling. Ten derde wordt kennis opgebouwd aan de hand van complexe vraagstukken en ten slotte is de docente zich bewust van de rol die communicatie en samenwerking speelt in het educatieve proces.<sup>158</sup> J.Z. stelt tevens dat door middel van media op deze manier in te zetten, het kunstonderwijs gelegitimeerd zou kunnen worden voor de middelbare scholier: ‘Maar dan bedoel ik het wel in creërende zin en op het gebied van mediavaardigheden. Ik merk gewoon dat leerlingen toegepaste kunst heel interessant vinden: het grafisch vormgeven en het product vormgeven. (...) Dus ik merk wel dat daar interesse ligt.’<sup>159</sup> De docent houdt dus tijdens haar kunstles actief rekening met de interesses van de leerlingen.

Concluderend, in bovenstaande paragrafen is zichtbaar dat docenten zich bewust zijn van het feit dat de rol van media in onze hedendaagse samenleving niet mag worden onderschat. De bevindingen die gerelateerd aan het wetenschappelijke perspectief kunnen worden leggen de nadruk op zowel het creëren en interpreteren van media, maar ook op de actualisering van het kunstonderwijs. De voornaamste perspectieven waar deze visie/ambities zich op richten zijn van belang voor het begrip van het spanningsveld tussen media- en

---

<sup>156</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

<sup>157</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

<sup>158</sup> Haanstra (2001): 11, 12.

<sup>159</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

kunstonderwijs: het creëren en interpreteren van media vindt voornamelijk plaats in het perspectief van de leerling, terwijl de actualisering meer vanuit het perspectief van de docent wordt gestuurd. Dit is interessant omdat op deze manier zichtbaar wordt gemaakt welke belangen worden gehecht aan media tijdens het kunstonderwijs. Niet iedere docent was het desondanks eens met de ambitie om het kunstonderwijs door middel van media aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de leerling. De voornaamste argumenten die zij gaven tegen deze stelling waren het belang van de ‘analoge kunstervaring’ en de unieke positie van de docent in het educatieproces. Deze tegengeluiden zullen in de komende paragraaf aan bod komen, waar uiteengezet wordt welke onderzoekende houding van de leerling wordt geambieerd in het kunstonderwijs en wat de rol van media hierin is.

### *§ 5.3 Bevindingen gerelateerd aan het maatschappelijke/politieke perspectief*

In deze paragraaf worden twee thema's behandeld die gerelateerd zijn aan de maatschappelijke/politieke bronnen die besproken zijn in de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek. In paragraaf 5.3.1 ligt de nadruk op de ambitie om vol in te zetten op ICT-gebruik. Het gebruik van ICT werd in ieder interview genoemd, maar het accent dat cultuurcoördinatoren dit element binnen het kunstonderwijs gaven verschilde onderling. In deze paragraaf zullen de bevindingen van de geïnterviewden gerelateerd worden aan de terminologie van digitale geletterdheid, de maatschappelijke belangen achter een 21<sup>e</sup>-eeuws kunstcurriculum en de rol die technologie speelt in het educatieproces.

In paragraaf 5.3.2 gaat het over de digitale onderzoekende mentaliteit die leerlingen moeten ontwikkelen binnen het kunstonderwijs. Dit thema kwam voornamelijk naar voren wanneer het ging om de modernisatie van het kunstvak CKV en de digitale informatievaardigheden die een scholier moet ontwikkelen tijdens het doen van onderzoek binnen het kunstonderwijs. De ICT-basisvaardigheden kunnen net als het onderzoek en de informatievaardigheden worden gerelateerd aan discussies binnen het maatschappelijke perspectief. In deze paragraaf wordt uiteengezet op welke manier de uitkomsten vanuit de praktijk zich verhouden tot de vragen en constatering die de theorie opriep in hoofdstuk twee van dit onderzoek.

#### *§ 5.3.1 Nadruk op ICT-gebruik*

Uit de interviews bleek dat alle docenten het gebruik van ICT zowel onder leerlingen als docenten belangrijk vonden. Dit thema kwam in het interview met K.V. het meest aan bod en

de woorden zoals ‘fotocamera’, ‘ICT’, ‘gebruiken’ en ‘computer’ illustreren hoe hij de rol van media binnen het kunstonderwijs beschrijft. De ambitie van een docent om de nadruk te leggen op ICT-gebruik is afhankelijk van de visie van desbetreffende school, omdat de onderwijsinstelling beslist of zij wil werken met digitale tools of niet. Een speciaal studiecentrum vol computers, het beleid dat de school met Ipads werkt of een apart ‘Apple-lokaal’ voor foto en filmbewerking zijn enkele voorbeelden van de ‘technologische infrastructuur’ die tijdens de interviews vanuit het perspectief van de school aan bod kwamen. Eén specifieke docent was zeer kritisch over de middelbare scholen die volledig zijn overgegaan op Ipad-onderwijs: ‘Scholen waar ze met Ipads werken, die zijn er bijna niet meer. (...) De Ipad-scholen zijn allemaal met de beste bedoelingen begonnen, maar het is allemaal geëindigd in een fiasco’.<sup>160</sup> Dit lag volgens hem voornamelijk aan het onderliggende verdienmodel van de ontwikkelaars en het gebrek aan beschikbare software.<sup>161</sup>

Uit de interviews blijkt dat cultuurcoördinatoren voornamelijk voordelen zien aan het toepassen van ICT tijdens de kunstles voor zowel de leerling als de docent. In paragraaf 1.5 van dit onderzoek werd gesteld dat de Jenkins’ kernvaardigheden ‘Appropriation’ en ‘Distributed Cognition’ kunnen worden geplaatst onder de ICT-basisvaardigheden. Beide kernvaardigheden werden tijdens de interviews bevestigd. Bij ‘Appropriation’ gaat het om de vaardigheden van de scholier om betekenisvol media met behulp van ICT te kunnen remixen. Eén docent stelt over het gebruik van de Elektronische Leeromgeving (ELO) tijdens het schoolvak Muziek: ‘Daarnaast gebruik ik het wanneer leerlingen zelf een stuk componeren en deze digitaal in moeten leveren. Dit gaat via een programma waarin leerlingen muziek kunnen noteren.’<sup>162</sup> De vaardigheid ‘Distributed Cognition’ draait om het betekenisvol kunnen werken met tools die de menselijke capaciteiten uitbreiden. De interviews bevestigen deze kernvaardigheid doordat scholieren in de kunstles moeten kunnen omgaan met de ‘computer’ en de ‘filmcamera’.<sup>163</sup> ICT kan door scholieren in het kunstonderwijs tevens worden gebruikt om informatie op te zoeken over kunstzinnig onderwerpen. Hier komt dit onderzoek op terug in paragraaf 5.3.2.

ICT is vanuit het perspectief van de kunstdocent handig om informatie binnen de school te krijgen die anders lastiger in de les te verwerken zou zijn. Dit kan bijvoorbeeld komen door de ligging van de school. Ter illustratie zegt een bepaalde docent: ‘Daarnaast is

---

<sup>160</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>161</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>162</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>163</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

het zo dat we hier een school zijn die in de Betuwe ligt en het is voor het kunstonderwijs lastig om kinderen vaak mee te nemen naar een museum. (...) Het is dan makkelijker om via ICT allerlei zaken binnen de school te halen.’<sup>164</sup> Andere voordelen die een docent aan ICT beleeft, zijn het projecteren van kunst om informatie binnen het klaslokaal te krijgen. Volgens meerdere geïnterviewden kan kunst beter onderwezen worden als je een docent hebt of iemand uit de kunstzinnige praktijk die enthousiast erover kan vertellen. Een andere docent stelt: ‘Als een scholier achter zijn computer zit en hij ziet het zwarte vierkant van Malevich, dan denkt hij ‘wat is dat nu voor flauwekul’ en klikt hij het weg. Maar als ik het heel groot projecteer op het scherm en we gaan erover praten: dan wordt het iets.’<sup>165</sup> Het is volgens haar belangrijk dat je leerlingen leert dat ze niet te snel voor het gemak van oordeel moeten gaan, maar voornamelijk de moeite nemen om kunst te begrijpen. De docent speelt hier een belangrijke rol in, omdat hij of zij het verhaal moet vertellen achter de kunst en het gesprek met de scholier aan moet gaan.<sup>166</sup>

In paragraaf 1.2.2 van dit onderzoek werd besproken dat de hedendaagse discussie in het beleidsmatige perspectief voornamelijk draait om het digitaliseren van het onderwijs aan de hand van ICT. In *Doordacht Digitaal* (2017) stelde de Onderwijsraad dat de digitalisering van het onderwijs nog de nodige aandacht verdient. In de afgenomen interviews valt het op dat docenten in het algemeen wel een visie hebben op welke manier digitale middelen als didactische instrumenten kunnen worden toegepast en welke mogelijkheden dit biedt voor de lespraktijk.

Het onderwijzen in ICT-basisvaardigheden van leerlingen mag bij de ambitie om meer met ICT te doen niet vergeten worden. In paragraaf 1.3.1 van dit onderzoek werd al duidelijk dat dit een van de vier kernonderdelen is van digitale geletterdheid en in paragraaf 1.4 bleken ICT-basisvaardigheden onderdeel te zijn van de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. Ook binnen *Doordacht Digitaal* wordt aandacht gevestigd op de ICT-basisvaardigheden: ‘De digitale samenleving vraagt om digitale kwaliteiten, die leerlingen en studenten zich alleen eigen kunnen maken als zij deelnemen aan onderwijs dat gebruikmaakt van de mogelijkheden die digitalisering biedt’.<sup>167</sup> Het advies verwijst vervolgens naar het concept van digitale geletterdheid, dat ervoor moet zorgen dat scholieren vertrouwd raken met nieuwe technologieën, innovatieve mogelijkheden ontwikkelen en waarheidsgetrouwe inschattingen kunnen doen over de gevaren en mogelijkheden van de verschillende vormen van

---

<sup>164</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

<sup>165</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>166</sup> Interview Y.R. (8 juni 2017). ORS Lek en Linge, Culemborg.

<sup>167</sup> Onderwijsraad (2017): 14.

digitaliseren.<sup>168</sup> Digitale geletterdheid moet volgens dit advies onderwezen worden op school en dit heeft een drietal redenen. Ten eerste is een verschil mogelijk in de beschikbare digitale toepassingen tussen de onderwijsinstelling en de thuissituatie van scholieren, waardoor leerlingen op school in aanraking komen met technologieën waar zij van huis uit niet bekend mee zijn. Ten tweede is de mate van begeleiding en stimulans die een leerling krijgt om zijn ICT-basisvaardigheden te ontwikkelen in iedere thuissituatie verschillend. Ten slotte is de hoeveel belangstelling die de leerling zelf heeft om digitaal geletterd te worden divers.<sup>169</sup>

Bovenstaande argumenten komen niet terug in de interviews wanneer werd gesproken over het spanningsveld tussen media-educatie en het kunstonderwijs. Dit komt voornamelijk door de aannames van de cultuurcoördinatoren dat leerlingen in het algemeen ook in de thuissituatie beschikken over ICT en door de generatiekloof bedrevener zijn in digitale communicatiemiddelen dan de docent zelf.<sup>170</sup> Een andere docent stelt dat het maken van filmpjes met gebruik van speciale videocamera's amper nog gedaan wordt:

Op een gegeven ogenblik bleven die camera's steeds meer in de kast liggen, omdat er steeds meer leerlingen kwamen die een goed mobieltje hadden waar ze ook mee konden filmen en fotograferen. Die camera's worden nu enkel voor een bepaald project gebruikt, maar veel gebeurt nu aan de hand van mobieltjes. Dat komt omdat de kwaliteit veel beter geworden is. Mobieltjes hebben nog steeds niet alle mogelijkheden die een foto- of filmcamera heeft, maar de manier waarop wij ze gebruiken, als je het hebt over de inhoud van een beeld, dat wordt voor een heel groot deel bepaald door hoe de foto wordt genomen en niet zozeer de technische kwaliteiten van de camera. Daar richten wij ons dan in eerste instantie voornamelijk op.<sup>171</sup>

Uit bovenstaand citaat blijkt dat de docent meer waarde hecht aan de inhoud van het beeld dan de technologische kwaliteiten van een toestel. In een ander interview kwam het belang van de inhoud ook ter sprake: 'De bron waar iets uit voortkomt, is niet heel relevant. Een schermpje, smartphone, tablet, beamer, camera of digibord, het maakt allemaal niet veel uit. Het gaat uiteindelijk om de inhoud.'<sup>172</sup> Docenten blijken zich dus vooral richten op de inhoud van digitale middelen.

De nadruk binnen het ICT beleid ligt voornamelijk op een kwalitatieve impuls van de technologische infrastructuur en in mindere mate op de ICT-basisvaardigheden. Twee van

---

<sup>168</sup> Onderwijsraad (2017): 15.

<sup>169</sup> Onderwijsraad (2017): 15.

<sup>170</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>171</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

<sup>172</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

Jenkins' kernvaardigheden worden bevestigd in de praktijk. De meeste cultuurcoördinatoren gaan uit van de aanname dat de scholieren over voldoende ICT-basisvaardigheden beschikken. De ontwikkeling van ICT-basisvaardigheden van een scholier lijkt hierdoor op scholen soms ondergeschoven te worden aan de ontwikkeling van ICT voorzieningen. In een interview kwam naar voren dat, waar docenten wel een speciale studiemiddag kregen over het gebruik van een digitaal leerprogramma, leerlingen dit niet kregen, het zelf moesten ontdekken en daarom veelvuldig fouten maakten.<sup>173</sup> Educatie in ICT-basisvaardigheden wordt om deze reden belangrijk geacht door beleidsmakers en daarom wordt veel aandacht hieraan besteed vanuit het maatschappelijke/politieke perspectief. Scholen worden vanuit maatschappelijk/politiek perspectief gemotiveerd om op een doordachte wijze structureel om te gaan met de digitalisering. Zij zijn nog zoekende naar de juiste vorm en dit kwam ook binnen de interviews naar boven. De centrale positie van ICT-basisvaardigheden in de door Kennisnet opgestelde 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden en de centrale positionering binnen het concept 'digitale geletterdheid' benadrukken het belang van deze vaardigheden vanuit het maatschappelijke/politieke perspectief.

### *§ 5.3.2 Bevordering digitale onderzoekende mentaliteit*

De onderzoekende mentaliteit werd in tegenstelling tot ICT en de bijbehorende basisvaardigheden voornamelijk genoemd in relatie tot de onderwijsvernieuwing van CKV met daarin de nadruk op het onderzoekend leren. Alle geïnterviewden noemde de onderzoeksvaardigheden in het interview, waardoor het blijkt dat binnen het kunstonderwijs het onderzoekende element belangrijk wordt gevonden. Veelvoorkomende woorden die verwijzen naar de ambitie om de digitale onderzoekende mentaliteit te bevorderen zijn bijvoorbeeld 'beoordeling', 'onderzoeksvraag', 'verzameling' en 'presenteren'. In deze paragraaf zullen de onderzoeksvaardigheden in het verlengde worden geplaatst van de informatievaardigheden, omdat deze twee soorten vaardigheden op vele vlakken overeenkomstig zijn.

Het onderzoekende leren moet echter niet gezien worden als de doorslaggevende factor binnen het nieuwe CKV. De onderzoekende mentaliteit wordt vanuit het perspectief van de leerling gezien als uitgangspunt in het educatieproces. Voldoende vaardigheden om de juiste informatie te vinden en te kunnen verwerken is een voorwaarde bij het werken vanuit de onderzoekende mentaliteit bij leerlingen.

---

<sup>173</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

In paragraaf 1.5 van dit onderzoek werd gesteld dat Jenkins' kernvaardigheden 'Collective Intelligence', 'Networking' en 'Judgment' kunnen worden geplaatst onder de informatievaardigheden. In een interview stelde een docent dat scholieren niet enkel onderwezen moeten worden in het verzamelen en verwerken van informatie en de (digitale) presentatie nadien, maar ook in hun selectie en beoordeling van deze gevonden kennis.<sup>174</sup> Bovenstaande kernvaardigheden van Jenkins zijn dus allen bevestigd in de interviews, doordat zij expliciet werden genoemd in relatie tot de informatievaardigheden van de scholier. De geïnterviewde docent benadrukt het belang van voldoende bronvermelding: 'Dat het dan ook duidelijk is waar [de informatie] vandaan komt. Dat het ook verifieerbaar is. Niet dat je in een situatie komt met knip en plakwerk en dat de leerlingen niet meer weten waar het vandaan komt. Het waarheidsgehalte is van belang'.<sup>175</sup> Deze informatievaardigheden zijn volgens hem in een digitale informatiemaatschappij belangrijk, omdat leerlingen de meeste gegevens die zij nodig hebben voor een opdracht vinden op het web.

De beleidsmatige modernisatie van CKV is vanuit het perspectief van de docent grotendeels positief ontvangen: 'Ik vind het nieuwe CKV-programma wel erg goed. (...) Ik vind dat er mooie mogelijkheden in staan en ik vind het goed dat er een impuls is zodat er een pas op de plaats gemaakt wordt. Je moet je programma even goed bekijken en onder de loep nemen'.<sup>176</sup> Sommige docenten denken dat er slechts een verschuiving van inhoudelijke accenten plaats zal gaan vinden, het huidige programma zal blijven bestaan en enkel aangevuld wordt, terwijl anderen het lastiger ervaren om mee te gaan met de beleidsmatige modernisatie van het verplichte schoolvak: 'Ik ben er nog niet helemaal uit. Ik heb begrepen dat de exameneis er wel ligt, maar het zou niet enorm erg zijn als ik niet meteen binnen een jaar over ben. Het kan wel twee tot drie jaar duren totdat ik echt een goed concept heb. Maar we zijn er druk mee bezig'.<sup>177</sup> De ligging van de school is volgens deze docent wederom een factor die het lastig maakt om leerlingen kunst te laten ervaren.

De docenten bleken uiteenlopende meningen te hebben over het gebruik van digitale bronnen door leerlingen zoals de online encyclopedie Wikipedia. Ter illustratie: een docent vindt het voldoende als scholieren gevonden informatie in eigen woorden omzetten, waardoor hij het vertrouwen heeft dat de leerlingen de juiste kennis overneemt.<sup>178</sup> Een andere docent beargumenteerde daarentegen juist dat scholieren te klakkeloos informatie van het web en

---

<sup>174</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>175</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>176</sup> Interview J.Z. (26 mei 2017). Baudartius College, Zutphen.

<sup>177</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

<sup>178</sup> Interview K.V. (31 mei 2017). Hendrik Pierson College, Zetten.

Wikipedia overnemen, zonder dat zij kritisch nadenken over de mate van waarheidsgetrouwheid van de gevonden data.<sup>179</sup> In de praktijk blijken dus dat verschillende visies leven over de invulling van de informatievaardigheden. Om de structurele plaatsing van informatievaardigheden in het schoolcurriculum te bevorderen heeft de SLO op de website ‘Curriculum van de toekomst’ zes stappen opgesteld waarmee scholieren doelgericht en systematisch met hun informatie kunnen leren omgaan. Ten eerste ligt de nadruk op de gebruikte zoekstrategie, want scholieren moeten doordachte keuzes kunnen maken over het selecteren van bronnen. De volgende stap is de selectie en de verwerving van informatie. Het verwerken van informatie is de volgende stap, waarna de gevonden informatie mondeling toegelicht kan worden in de vorm van een presentatie. Ten slotte moeten scholieren leren te evalueren en beoordelen hoe het onderzoeksproces is verlopen en het resultaat van het onderzoek beoordelen.<sup>180</sup> Dit stappenplan wordt als algemene handreiking gebruikt, maar tijdens de interviews viel het op dat docenten voornamelijk de nadruk leggen op het verzamelen en verwerken van informatie. De andere stappen kwamen slechts beperkt terug in de interviews, waaruit blijkt dat kunstdocenten mogelijk te weinig aandacht besteden aan kritische informatieverzameling van hun leerlingen.

Toch klinken tegengeluiden over de modernisatie van CKV vanuit het perspectief van de school. Alle aandacht die gericht is op het onderzoekend leren moet volgens een docent het belang van de fysieke ervaring van kunst en cultuur niet negeren. Een leerling zou volgens hem nooit kunst kunnen begrijpen zonder de ‘analoge kunstervaring’. In het *Advies examenprogramma CKV havo/vwo* wordt gesteld dat kunst actief meemaken een centraal uitgangspunt van CKV blijft: ‘De kandidaat kan ervaringen met nieuwe kunstzinnige activiteiten in verschillende kunstdisciplines, die worden aangeboden in een levensechte, professionele context, beschouwen en waarderen’.<sup>181</sup> De nadruk blijft binnen de modernisatie van CKV wel op de fysieke kunstervaring liggen, ondanks het vervallen van het verplichte aantal culturele activiteiten. In het advies staat daarentegen wel dat scholen vrij zijn in het invullen van deze eindterm, waardoor het in de school halen van professionele praktijken in de vorm van workshops ook bij kan dragen aan het actief meemaken van kunst.

In het maatschappelijke/politieke debat lijkt de rol van informatievaardigheden binnen het onderwijssysteem vanzelfsprekend te zijn, omdat scholen voornamelijk inzetten op een

---

<sup>179</sup> Interview T.R. (12 mei 2017). Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen.

<sup>180</sup> SLO ‘Informatievaardigheden’, Curriculum van de Toekomst. Te raadplegen via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/informatievaardigheden>. Geraadpleegd op 15 juni 2017.

<sup>181</sup> Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2015): 20.

digitale infrastructuur waar leerlingen en docenten gebruik van kunnen maken. De informatievaardigheden worden in het kunstonderwijs gezien als essentieel onderdeel van het doen van onderzoek naar kunst en cultuur, al zijn de scholen vrij in de invulling hiervan. De nadruk op de onderzoekende mentaliteit binnen het vernieuwde CKV kan worden gerelateerd aan de centrale positie van informatievaardigheden binnen maatschappelijke/politieke discussies over digitale geletterdheid en toekomstbestendig onderwijs. De visies betreffende informatievaardigheden tonen aan dat in de praktijk verschillend wordt gedacht over deze vaardigheden. In de komende paragraaf zullen de voornaamste conclusies uit bovenstaande analyse samengevat worden en zal aangegeven worden welke belangen schuilen binnen media-educatie en digitale geletterdheid vanuit de kunstonderwijspraktijk in relatie tot zowel academisch als maatschappelijk/politiek perspectief.

#### *§ 5.4 Conclusies aan de hand van analyse*

Het spanningsveld tussen het kunstonderwijs en media-educatie is in bovenstaande analyse van de data bevestigd. De invulling van de raakvlakken tussen beide onderwijsterreinen kan echter behoorlijk verschillen. Een cultuurprofielschool die zich profileert met media-educatie kan binnen het kunstonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo op verschillende manieren media behandelen tijdens de les, maar ook buiten het kunstcurriculum bleek plaats te zijn voor media-educatie. Buiten het kunstcurriculum bleek de nadruk van media-educatie voornamelijk te liggen op ICT-basisvaardigheden en informatievaardigheden, terwijl binnen het kunstonderwijs zich naast deze vaardigheden voornamelijk richt op media-creatie en –interpretatie. In de analyse van de data kwamen vier verschillende visies of ambities met betrekking tot media-educatie naar boven: media-creatie en -interpretatie, actualisering van het kunstonderwijs, inzetten op ICT en de bevordering van de digitale onderzoekende mentaliteit. De wijze waarop media wordt gebruikt tijdens het kunstonderwijs is een gewichtige factor in deze visies/ambities: docenten zien het gebruik van media als een didactisch middel om informatie over te brengen of geven het spanningsveld tussen kunst en media-educatie vorm aan de hand van inhoudelijke overeenkomsten tussen beide onderwijsterreinen. De data die tijdens dit hoofdstuk werd besproken werd zowel geplaatst binnen het wetenschappelijke of maatschappelijke/politieke perspectieven als onderverdeeld binnen de perspectieven van de school, de docent en de leerling. De ambities en visies die werden behandeld in het wetenschappelijke perspectief bleken voornamelijk te kunnen worden gerelateerd aan de invalshoek van leerling en docent, omdat zowel bij media-creatie en –interpretatie als de actualisering van het onderwijs wordt gedacht vanuit een menselijke

optiek. Het maatschappelijke/politieke perspectief benadrukt voornamelijk de rol van de school met betrekking tot het ICT beleid en de onderzoekende mentaliteit. Concluderend, het onderscheid tussen het wetenschappelijke en het maatschappelijke/politieke perspectief is terug te vinden in onderverdeling van de gevonden data binnen de perspectieven leerling, docent en school.

Ten eerste bleek de creatie en interpretatie van media tijdens alle interviews terug te komen. De creatie van media vindt voornamelijk plaats in de vorm van foto en/of film, maar Duncums idee over creativiteit en expressie is hier impliciet nog altijd aan de orde. De nadruk lijkt tijdens het educatieproces te liggen op ‘het aangeleerde’: technische aspecten van foto/film creatie die voorafgaan aan de creatieve expressie van een scholier. In de interviews werden de termen ‘creativiteit’ en ‘expressie’ dan niet expliciet genoemd, maar impliciet zijn er wel verwijzingen te vinden. In de interviews bleek op gebied van media-interpretatie het onderscheid van Buckingham's sleutelaspecten voor het grootste gedeelte te worden bevestigd. Een tweede thema dat wordt gerelateerd aan het wetenschappelijke perspectief is de actualisering van het kunstonderwijs. Deze specifieke visie kwam voornamelijk in één interview terug, omdat J.Z. betrokken is geweest bij het project MediaCultuur. Ze legt in de kunstles de nadruk op hedendaagse kunst, waarin door kunstenaars regelmatig wordt gereflecteerd op de hedendaagse gedigitaliseerde maatschappij. Ze verbindt tevens het kunstonderwijs regelmatig met de jeugdcultuur van de scholier. De gegevens uit de interviews zijn vervolgens gerelateerd aan de terminologie van ‘authentieke kunsteducatie’ en ‘verbinding met informele visuele netwerken’, waaruit bleek dat de docent inderdaad gebruik maakt van de visuele cultuur van de leerlingen. J.Z. stelt tevens dat het hedendaagse kunstonderwijs voor de leerling kan worden gelegitimeerd, wanneer er in creërende zin aansluiting wordt gezocht met de belevingswereld van de scholier.

De andere ambities/visies die zijn voortgekomen uit de interviews zijn daarentegen in de gegevensanalyse gerelateerd aan het maatschappelijke/politieke perspectief. Bepaalde docenten stelden dat media tijdens het kunstonderwijs voornamelijk gestalte kreeg in de vorm van ICT. ICT kan vanuit het perspectief van de docent dienen om cultuur binnen de school te halen. Dit kan bijvoorbeeld te maken hebben met de locatie van de school die de mogelijkheden om cultuur te ervaren in de professionele omgeving beperkt. Een andere conclusie is dat een docent stelt dat de bron niet zozeer ertoe doet, want het gaat voornamelijk om de inhoud. Dit uit zich in de lespraktijk doordat leerlingen vaker met eigen mobiele apparaten filmpjes en foto's maken. Op inhoudelijk gebied hebben de mediaproducten die leerlingen creëren dezelfde kwaliteit, omdat mobiele apparaten op technologisch vlak amper

nog onder doen voor de standaard filmcamera. De geïnterviewden hechten tevens waarde aan de verbetering van de ICT-basisvaardigheden en informatievaardigheden onder scholieren, terwijl dit in het eerste deel van dit hoofdstuk leek te worden geassocieerd met media-educatie als een apart vak. De nadruk binnen het onderwijsbeleid lijkt op de verbetering van ICT in onderwijsinstellingen te liggen en hier worden de benodigde vaardigheden ondergeschikt aan gevonden. De informatievaardigheden behouden een prominente plek binnen kunsteducatie, omdat binnen de modernisatie van CKV de digitale onderzoekende mentaliteit als een van de uitgangspunten is genomen. Docenten argumenteren ook dat het belang van de fysieke kunstervaring niet moet worden vervangen door enkel het onderzoekende leren. De invulling van de informatievaardigheden is vrij waardoor iedere docent eigen voorwaardes stelt. De nadruk in de interviews lag echter wel op het verzamelen en verwerken van informatie.

Het spanningsveld tussen media-educatie en het kunstonderwijs krijgt in de praktijk op verschillende manieren vorm. Toch blijkt in deze diversiteit van vormen de tweedeling tussen wetenschap en beleid terug te vinden. Een kunstdocent verwerkt media in zijn les zowel als didactisch leermiddel als inhoudelijke overeenkomsten tussen kunst en media. Gerelateerd aan het wetenschappelijke perspectief richt de geanalyseerde data zich meer op de inhoud en interpretatie van media, terwijl de nadruk binnen de gegevens die gerelateerd worden aan het beleidsmatige perspectief ligt op de praktische vaardigheden die een scholier moet ontwikkelen. In het laatste hoofdstuk van dit onderzoek zal worden geconcludeerd op welke manier docenten zichzelf moeten positioneren op de raakvlakken tussen het media- en kunstonderwijs en welke opties bestaan voor vervolgonderzoek.

## Hoofdstuk 6: Conclusie en aanbevelingen vervolgonderzoek

In het laatste hoofdstuk van dit onderzoek zal worden uiteengezet op welke manier de kunstdocent vorm geeft aan het spanningsveld tussen media- en kunstonderwijs. In dit gedeelte wordt duidelijk gemaakt welke keuzes zijn gemaakt in het onderzoeksproces en wordt kritisch op deze keuzes gereflecteerd. In het eerste gedeelte van dit onderzoek werd gesteld dat vanuit het wetenschappelijke en maatschappelijke/politieke perspectief verschillende belangen werden gehecht aan een meer gestructureerde plaatsing van media-educatie in het schoolcurriculum. Tevens bleek tijdens de literatuurhoofdstukken van dit onderzoek dat besproken studies en publicaties van verschillende orde waren. De academische bronnen waren theoretisch of empirisch, terwijl vanuit het maatschappelijke/politieke perspectief regelmatig werd terugverwezen naar normatieve studies. Beleid komt tot stand aan de hand van een maatschappelijk vraagstuk en wordt aan de hand van empirisch en/of theoretisch onderzoek verantwoord, waardoor er een verschil in doelstelling is tussen beide soorten van publicaties.

### *§ 6.1 Belangrijkste constatering van dit onderzoek*

In deze paragraaf van dit hoofdstuk worden de verschillende constatering die in dit onderzoek zijn gedaan met elkaar in verband gebracht. De vier verschillende coding trees die zijn voortgekomen uit de gesprekken met de cultuurcoördinatoren zijn samengevoegd tot een grafische weergave. Deze is terug te vinden in bijlage E. In het midden van dit figuur staan de belangrijkste elementen die cultuurcoördinatoren allen toekennen aan de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie. De vierdeling onder dit gemeenschappelijke vlak is te verklaren aan de hand van de vier visies/ambities die cultuurcoördinatoren hebben ten opzichte van het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie. De centrale vakken tussen deze ambities/visies zijn vervolgens kernelementen waar twee verschillende uitgangspunten elkaar raken. De constatering worden gerelateerd aan de literatuurstudie waardoor in de volgende paragraaf de hoofdvraag van dit onderzoek kan worden beantwoord.

#### *§6.1.1 Betekenis en plaatsing van 'media-educatie'*

Media-educatie is een containerbegrip dat moet worden geoperationeerd voordat betekenisvolle conclusies uit dit onderzoek kunnen worden getrokken. De geïnterviewde cultuurcoördinatoren hadden wel een idee wat dit begrip ongeveer zou kunnen inhouden,

maar in de praktijk bleek het lastig om te constateren hoe docenten hier precies invulling aan gaven in hun kunstles. Deze onduidelijke terminologie leidde tot verschillende visies/ambities die de geïnterviewden koesterden met betrekking tot media-educatie in het kunstonderwijs. De onduidelijke betekenis van media-educatie kwam ook terug op de website van de VCPS, waar weinig informatie te vinden was over een cultuurprofielschool die zich profileert met media-educatie. Het uitgangspunt van de selectie van de geïnterviewden was de aanname dat de cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie specifiek een visie zouden hebben opgesteld met betrekking tot het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie. Dit bleek tijdens de interviews niet altijd het geval, waardoor de profilering met media-educatie op een andere manier vorm kreeg dan verwacht.

David Buckingham bleek vanuit de literatuurstudie de kerndeskundige op gebied van media-educatie, omdat veel studies naar zijn publicaties verwezen. Media-educatie wordt door Buckingham gezien als het proces waarin wordt onderwezen en geleerd over de media. De nadruk ligt hierin op de kritische en creatieve eigenschappen van de scholier. Hij legt de klemtoon zowel op de interpretatie en beoordeling in de rol van mediaconsument als op het produceren van eigen mediaproducten. De elementen die Buckingham noemt worden bevestigd door de afgenomen interviews met de cultuurcoördinatoren, hoewel zij de nadruk in eerste instantie voornamelijk leggen op het creatieve maakproces van mediaproducten (foto en film) en de digitale vaardigheden die leerlingen hiervoor moeten ontwikkelen. Media-interpretatie wordt desondanks genoemd in de meeste interviews, wanneer wordt uiteengezet op welke manier mediahouding wordt behandeld tijdens het kunstonderwijs. Ook de verschillende sleutelbegrippen van Buckingham die hij relateert aan mediahouding kwamen hierbij terug.

De andere kernbron betreffende media-educatie is de white paper van theoreticus Henry Jenkins. Centraal in zijn publicatie staat de term ‘participatory culture’: een cultuur waarin burgers met gemak aan artistieke expressie kunnen doen en maatschappelijke betrokken kunnen zijn. In dit onderzoek zijn verschillende momenten geweest waarin werd verwezen naar zijn publicatie en de elf vaardigheden en culturele competenties die hij opstelde. Tijdens de interviews kwam echter weinig terug van hetgeen dat Jenkins stelt in zijn publicatie. Dit is te verklaren doordat Jenkins niet zomaar een theoreticus is, maar een echte modeltheoreticus. De publicatie van Jenkins werd naast Buckingham's studie veelvuldig als kernbron genoemd, maar tijdens de interviews kwamen slechts vijf van de elf impliciet aan bod: ‘Appropriation’, ‘Distributed Cognition’, ‘Collective Intelligence’, ‘Judgement’ en ‘Networking’. In dit onderzoek werden deze vaardigheden geplaatst binnen het concept van

digitale geletterdheid, onder de categorieën ICT-basisvaardigheden en informatievaardigheden. Jenkins ideeën over de participatiecultuur en zijn elf vaardigheden en culturele competenties moeten door de benadering van Jenkins worden begrepen met enig voorbehoud. Enkele elementen lijken desondanks wel terug te komen in de gesprekken met de cultuurcoördinatoren, waardoor de publicatie toch betekenisvol blijft voor dit onderzoek.

Tijdens de interviews met cultuurcoördinatoren bleek tevens dat zij niet zozeer bekend waren met het concept digitale geletterdheid. De meesten hadden wel een vermoeden wat het kon betekenen, maar zij hadden de voorkeur om over media-educatie te praten. Toch kwamen verschillende elementen in de interviews terug die verwant waren aan het concept digitale geletterdheid. Dit bevestigt het begrippenkader dat aan het einde van het eerste hoofdstuk werd opgesteld (zie figuur 9). De meeste termen en begrippen die worden gehanteerd binnen het veld van media-educatie zijn te relateren aan elkaar, waardoor het opstellen van een visuele grafiek noodzakelijk was om de relaties en verhoudingen in beeld te krijgen. De ontwikkeling naar het concept digitale geletterdheid kwam niet terug in de gesprekken met de docenten, terwijl in het beleid en wetenschappelijke publicaties hier veelvuldig de nadruk op wordt gelegd. In dit onderzoek werd de publicatie van Renee Hobbs aangehaald, waarin ze impliciet de snelontwikkende digitale cultuurindustrie als oorzaak ziet voor de verschuiving. Leraren en leerlingen worden geacht om nieuwe hulpmiddelen te gebruiken tijdens de les. Hobbs stelt tevens dat leraren een essentiële rol vervullen in het onderwijzen van jongeren hoe het is om op te groeien in een digitale wereld vol massamedia en populaire cultuur. In paragraaf 6.1.2 zal verder worden uiteengezet op welke manier cultuurcoördinatoren aandacht geven aan deze thema's in de kunstonderwijspraktijk.

Tijdens de gesprekken met de cultuurcoördinatoren bleek dat zij verschillende mogelijkheden zagen waarop media-educatie plaats kan krijgen in het schoolcurriculum. Buiten het kunstonderwijs is media-educatie mogelijk als een apart vak dat zich richt op mediavaardigheden, als een losstaand onderwijsproject waar de achtergrond van de docent er niet daadwerkelijk toe doet en/of als ingebed onderwijs tijdens bestaande schoolvakken zoals Nederlands, Mentoruur of Geschiedenis. Binnen het kunstonderwijs zagen zij ook verschillende mogelijkheden. Enerzijds kan de school ervoor kiezen een apart media-georiënteerd kunstvak op te zetten en anderzijds kan media-educatie een meer gestructureerde plaats worden gegeven binnen het al bestaande kunstonderwijs.

#### *§6.1.2 Visies en ambities van cultuurcoördinatoren*

De vier verschillende visies/ambities die cultuurcoördinatoren nastreven in de

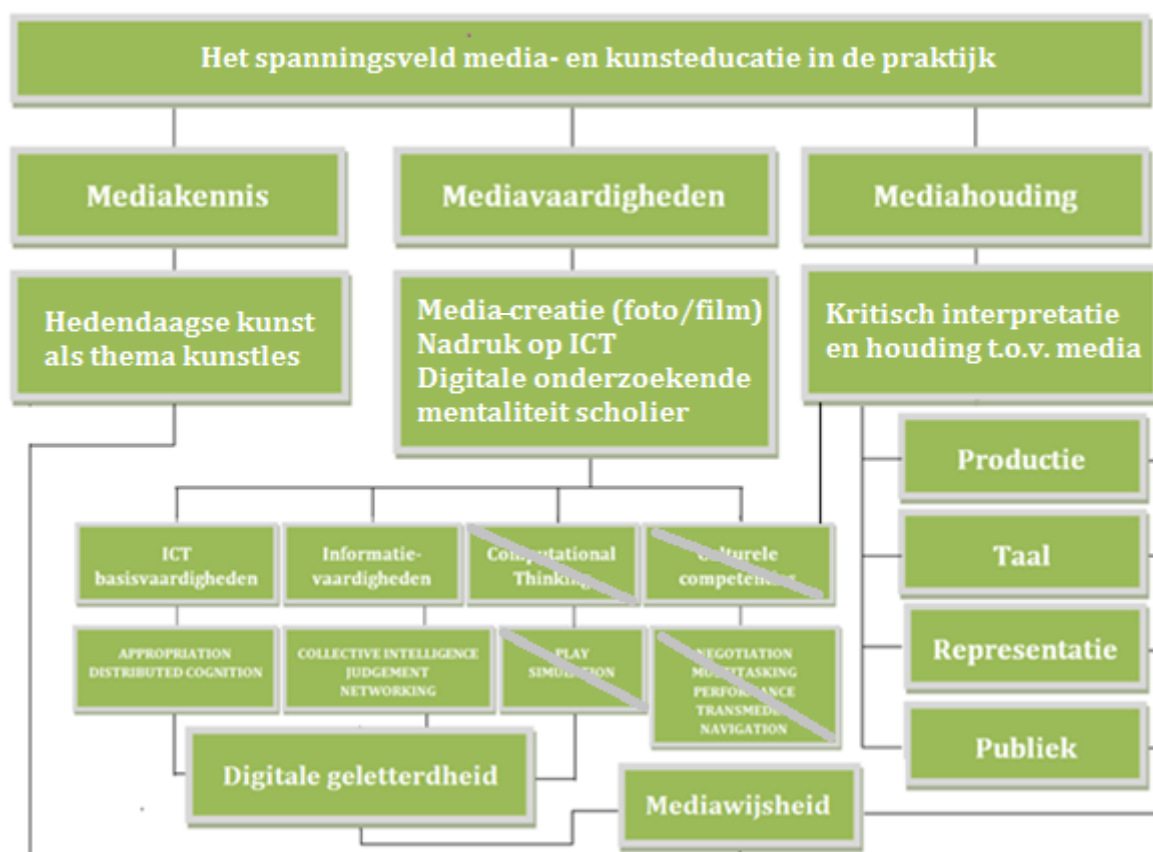
kunsteducatiepraktijk met betrekking tot media-educatie zijn: media-creatie en -interpretatie, actualisering van het kunstonderwijs, inzetten op ICT en de bevordering van de digitale onderzoekende mentaliteit. De nadruk kan binnen deze ambities liggen op de inhoudelijke overeenkomsten tussen kunst en media of het gebruik van media als didactisch middel om informatie over te brengen. Dit onderscheid stond centraal in de analyse van de data, naast de driedeling van de verschillende onderwijsperspectieven (school, docent en leerling). Bij de visie waar de nadruk ligt op media-creatie en -interpretatie bleek bijvoorbeeld de nadruk te liggen op de invalshoek van de leerling en de inhoudelijke gelijkenissen tussen media en kunst. De creatie van media krijgt in het kunstonderwijs voornamelijk vorm in foto en/of film, waardoor andere vormen van digitale creatieve expressie worden achtergesteld. Binnen het kunstonderwijs wordt de nadruk gelegd op het onderwijzen van de technische aspecten van foto- en filmproductie, die voorafgaat aan de impliciet genoemde creatieve expressie. Het onderscheid dat Duncum maakt tussen het aangeleerde en de creatieve expressie lijkt daarom in de gevonden data te worden bevestigd.

De tweede ambitie had wederom te maken met inhoudelijke gelijkenissen tussen media en kunst, maar heeft voornamelijk raakvlakken met het perspectief van de docent. De nadruk wordt binnen deze visie gelegd op hedendaagse kunst, waarin kunstenaars veelvuldig reflecteren op de hedendaagse gedigitaliseerde maatschappij. De term jeugdcultuur is relevant binnen deze ambitie, omdat de docent tijdens de lespraktijk zoekt naar aansluiting bij de belevingswereld van de leerling. Dit kan gebeuren door middel van het bespreken van hedendaagse televisieseries, het integreren van nieuwe media binnen de kunstles en het bespreken van relevante onderwerpen die leven onder de middelbare scholieren. De docent die deze aanpak hanteert is betrokken geweest bij het project MediaCultuur en is op de hoogte van wetenschappelijke publicaties van bijvoorbeeld Emiel Heijnen.

Het derde thema dat werd geconstateerd was de ambitie om in te zetten op ICT. Hiermee wordt bedoeld om in de onderwijspraktijk de nadruk te leggen op digitale leermiddelen voor zowel leerling als docent. Dit onderwerp had meer raakvlakken met de didactische mogelijkheden van media binnen het educatieproces en werd voornamelijk gekoppeld aan het perspectief van de school. Dit had hoofdzakelijk te maken met de beperkingen door de ligging, de grootte en de materiële belemmeringen van de school. De nadruk ligt tevens binnen het kunstonderwijs op de inhoud van kunst en cultuur, waardoor de bron er niet zozeer toe doet. Het zwaartepunt ligt binnen het hedendaagse onderwijsbeleid op het verbeteren van de ICT-infrastructuur, waardoor de angst bestaat dat de ICT-basisvaardigheden die een leerling moet verkrijgen om digitale technologieën te hanteren te

weinig aandacht verkrijgen. Dit bleek in de praktijk namelijk regelmatig te gebeuren. Een cultuurcoördinator benadrukte tevens de rol van de enthousiaste docent binnen educatie, omdat het verhaal essentieel is voor leerlingen om kunst te kunnen begrijpen.

Het laatste thema is het verbeteren van de informatievaardigheden onder scholieren. Deze ambitie heeft wederom betrekking tot didactische mogelijkheden van media binnen het kunstonderwijs, maar dan meer gericht op het perspectief van de leerling en docent. Het accent op de digitale onderzoekende mentaliteit binnen het modernisatieproces van CKV kan in verband worden gebracht met de ontwikkeling van informatievaardigheden binnen kunsteducatie. De uitwerking van de informatievaardigheden zijn divers doordat docenten ieder eigen voorwaardes stellen. De nadruk bleek uit de afgenomen interviews te liggen op het verzamelen en verwerken van informatie. Docenten onderstrepen om deze reden dat naast het onderzoekende leren de fysieke kunstervaring noodzakelijk blijft binnen het kunstonderwijs. In figuur 9 wordt weergegeven op welke manier het spanningsveld van media- en kunsteducatie vorm krijgt in de praktijk.



Figuur 9. Het spanningsveld media- en kunsteducatie in de praktijk. Het is de bewerkte versie van figuur 4. De aanpassingen zijn gedaan naar aanleiding van de constatering van de interviews.

### *§6.1.3 Het wetenschappelijke perspectief op media-educatie*

Het mediaonderwijs stond in het eerste hoofdstuk van dit onderzoek centraal. Dit thema werd beschreven vanuit theoretisch en empirisch perspectief, waaruit bleek dat verschillende modellen bestaan betreffende media-educatie. De wetenschappelijke constatering in relatie tot de publicaties van David Buckingham, Henry Jenkins en Renee Hobbs kwamen in de paragrafen 6.1.1 en 6.1.2 van dit onderzoek al aan bod. In dit onderzoek werd tevens gesteld dat de verschuiving in gebruikte terminologie van media-educatie naar digitale geletterdheid te verklaren was door de nadruk op technologische apparatuur tijdens het educatieproces. Internationale academici Mizuho Iinuma en Judit Garcia-Martin werden vervolgens in dit onderzoek aangehaald om deze stelling te onderbouwen. Ten slotte werd aan het eind van het eerste hoofdstuk een begrippenkader opgesteld waarin werd geconstateerd hoe begrippen te relateren waren aan elkaar. Deze grafiek bevatte zowel de driedeling mediakennis, mediavaardigheden en mediahouding als de sleutelbegrippen van David Buckingham. De elf kernvaardigheden en culturele competenties van Jenkins werden tevens geplaatst in dit kader, die later in de praktijk onvolledig terugkwamen. In paragraaf 6.1.4 zal dit wetenschappelijke model worden uitgebreid door middel van het invoegen van de maatschappelijke/politieke visies met betrekking tot digitale geletterdheid.

In het tweede hoofdstuk van dit onderzoek werden de raakvlakken tussen media-educatie en digitale geletterdheid in een academisch perspectief geplaatst door middel van publicaties van onderwijsdeskundige Haanstra en Heijnen. Beide onderzoeken zetten op een theoretische manier uiteen hoe het kunstonderwijs zich verhoudt tot het concept ‘authentiek leren’. Ook Andrew Burn en hoogleraar Paul Duncum bevestigen de raakvlakken tussen beide terreinen van educatie. Burn stelt aan de hand van zijn cultureel-semiotische model dat mediageletterdheid in de kern bestaat uit de elementen: cultureel, creatief en kritisch. Deze elementen kunnen dan vervolgens verbonden worden met culturele contexten of semiotische processen. Paul Duncum stelt dat media kan leiden tot aansluiting van de ‘wired youths’ bij het kunstonderwijs. De dialoog die zou kunnen ontstaan tussen irrationele impulsen betreffende de visuele cultuur van deze jongeren en de rationaliteit van het kunstonderwijs kan dan leiden tot een relevantere leeromgeving.

Het wetenschappelijke perspectief kwam tijdens de interviews terug wanneer het ging over de inhoudelijke overeenkomsten tussen media- en kunsteducatie. Een van de docenten was zich bewust van wetenschappelijke ideeën over de mogelijkheden tot een relevantere kunsteducatie, omdat ze een achtergrond heeft in het project MediaCultuur. Emiel Heijnen is

de man achter dit project, waardoor zij wist welke visie deze onderzoeker had op gebied van authentieke kunsteducatie en de rol van media daarin. Andere docenten bleken echter niet op de hoogte van deze visie. De helft van de docenten was niet overtuigd wanneer het tijdens de interviews ging over media als aansluiting op de beleavingswereld van de leerling. Docenten bleken op gebied van de media-creatie en -interpretatie ook niet expliciet te benoemen welke waarden ze hechten aan creativiteit en expressie. De nadruk lag hier meer op het aangeleerde en de technische aspecten achter het film maken en fotograferen. Docenten bleken dus wederom wel een visie te hebben op bepaalde mediagerelateerde thema's, maar expliciete opmerkingen met betrekking tot het wetenschappelijke perspectief bleven beperkt.

#### *§6.1.4 Het maatschappelijke/politieke perspectief op media-educatie*

Dit onderzoek legde de nadruk op de bovenbouw van het vwo en havo, waardoor de modernisering van CKV vanaf schooljaar 2017-2018 met betrekking tot de invulling van het kunstonderwijs binnen het maatschappelijke/politieke perspectief een belangrijke rol speelde. De kunstdiscipline 'digitale kunst' miste sinds de invoering van dit schoolvak binnen de eindtermen van CKV. Deze kunstdiscipline is in de gemoderniseerde opzet van het schoolvak wel ingebed. Een andere ontwikkeling is het gewicht dat wordt gelegd op het onderzoekende leren in plaats van de verplichte culturele activiteiten. Het 'nieuwe' CKV zal ook een zwaardere beoordeling krijgen, omdat het becijferd zal worden en mee gaat tellen in het combinatiecijfer. Deze ontwikkelingen binnen het cultuuronderwijs hebben invloed op het de manier waarop media-educatie gestalte krijgt tijdens kunsteducatie.

Er zijn diverse verschillen te constateren tussen kunst- en mediaonderwijs. Ten eerste heeft kunsteducatie een vaste plaats binnen het schoolcurriculum, terwijl dit bij mediaonderwijs niet per se het geval is: media kan binnen het schoolcurriculum zowel binnen als buiten het kunstonderwijs vorm krijgen, in een bestaand vak, of als eigenstandig onderdeel van het curriculum. De nadruk ligt binnen het maatschappelijke/politieke debat betreffende het mediaonderwijs op digitale geletterdheid, de plaatsing van deze binnen de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden en de voorbereiding op modern burgerschap, terwijl in het kunstonderwijs het accent wordt gelegd het onderzoekende leren en de benodigde ICT. De situatie betreffende het onderdeel mediawijsheid is ingewikkelder, omdat zichtbare resultaten uitblijven en media-educatie een onduidelijke containerterm is geworden.

De nadruk leek tijdens de interviews voornamelijk te liggen op media als didactisch leermiddel, maar ook de ICT-infrastructuur van de school en de ICT-basisvaardigheden en informatievaardigheden van de leerling kwamen aan de orde. De docent kan door middel van

digitale middelen informatie binnen het leslokaal krijgen en op een enthousiaste manier kunst bespreekbaar maken. Technologische kennis wordt aan de hand van workshops met kunstenaars uit de praktijk overgebracht op de leerlingen. De voorwaarden die docenten stellen aan de informatievaardigheden van leerlingen zijn divers. Dit kwam aan bod wanneer gesproken werd over de digitaal onderzoekende mentaliteit van de leerling tijdens het nieuwe CKV. Ter illustratie: niet alle docenten waren even positief over het gebruik van de online encyclopedie Wikipedia. Het kritisch beoordelen van informatie moet aandacht verkrijgen, zodat gegevens verifieerbaar zijn.

### *§ 6.2 Beantwoording hoofdvraag*

De hoofdvraag van dit onderzoek is: ‘Op welke manier geven kunstdocenten vorm aan het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie met betrekking tot de academische en maatschappelijke/politieke inzichten op dit terrein?’ De manier waarop de kunstdocent aankijkt tegen de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie bleken in de praktijk behoorlijk te verschillen van elkaar. Dit onderzoek legde de nadruk op het kunstonderwijs in de bovenbouw van vwo en havo, maar de profilering met media-educatie bleek ook buiten de kunstvakken vorm te krijgen.

Het werd duidelijk uit de analyse van de literatuurstudie dat een onderscheid bestaat tussen wetenschap en beleid in termen van belangen die gehecht worden aan de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie. Wetenschappelijke bronnen benaderen media-educatie voornamelijk als een educatieproces waar leerlingen mediakennis, mediahouding en verschillende mediavaardigheden moeten opdoen om deel te kunnen nemen in onze toekomstige participatiecultuur, terwijl kunsteducatie meer zit op het geleerde, de creatieve expressie en op de aansluiting met de jeugdcultuur van jongeren. Maatschappelijke/politieke publicaties benaderen echter media-educatie voornamelijk vanuit de ambitie om deze een meer gestructureerde plaatsing te geven in het hedendaagse onderwijs. De verschillende adviezen en handreikingen hebben als doel om de positie van digitale geletterdheid in het onderwijs te bevorderen. Het ging hierbij op gebied van kunsteducatie voornamelijk over onderwijsvernieuwing en de ontwikkeling naar een toekomstbestendig (kunst)curriculum.

De geïnterviewde docenten bleken moeite te hebben met de precieze definiëring van het begrip ‘media-educatie’. Dit is opvallend door het feit dat alle cultuurcoördinatoren lesgeven op cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie. De verschillende ambities/visies die deze docenten vervolgens betreffende media-educatie beschrijven zijn te

verdelen in twee aspecten: media wordt in de kunstles gebruikt als didactisch leermiddel en/of media wordt behandeld tijdens kunsteducatie door de inhoudelijke overeenkomsten tussen beide onderwijsterreinen. De constatering die zijn gerelateerd aan het wetenschappelijke perspectief blijken zich meer te richten op de actualisering van het kunstonderwijs en de creatie & interpretatie van media. De gegevens die daarentegen zijn gerelateerd aan het beleidsmatige perspectief leggen de nadruk op de praktische vaardigheden die een scholier moet ontwikkelen om te kunnen functioneren in onze toekomstige maatschappij. Kortom, de ontwikkeling van modern burgerschap.

De rol van de kunstdocent is essentieel voor de manier waarop het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie vorm krijgt. Het kunstonderwijsbeleid biedt de docenten behoorlijke vrijheid, waardoor zij kunnen beslissen op welke manier ze invulling geven aan hun onderwijs. De docent bepaalt welke onderwerpen op een bepaalde manier worden onderwezen. Een docent van de vakken CKV en/of Kunst Algemeen kan desondanks niet ontkennen dat beeldende kunst en media raakvlakken met elkaar hebben. De kunstdocent moet om deze reden bewuste keuzes maken over de rol die media-educatie speelt binnen het kunstonderwijs. Gaat het om de behandeling van actuele kunst waarin gereflecteerd wordt op onze hedendaagse gedigitaliseerde maatschappij of juist om de digitale vaardigheden die leerlingen moeten ontwikkelen om betekenisvol te kunnen handelen in de maatschappij van de toekomst? Wetenschappelijke en maatschappelijke/politieke publicaties geven inzichten op verschillende manieren waarop een kunstdocent invulling kan geven aan het mediagehalte van het kunstonderwijs, maar op de hoogte van deze studies zijn de meeste kunstdocenten niet. Dat is opvallend, zeker wanneer dit in verband wordt gebracht met de specifieke profilering van de cultuurprofielschool met media-educatie. Wat is de waarde van deze profilering wanneer docenten amper op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen op het overlappende gebied tussen media- en kunsteducatie?

Een van de geïnterviewden was echter wel op de hoogte van actuele wetenschappelijke inzichten. Ze vertaalt deze kennis naar de onderwijspraktijk door in haar kunstles de nadruk te leggen op hedendaagse kunst en media. De vele voordelen die beschreven werden in dit onderzoek leiden tot een relevante onderwijssituatie voor zowel leerling als docent. Door het combineren van het formele kunstonderwijs met informele visuele netwerken van de scholier kan aansluiting gevonden worden met de belevingswereld van de 'wired youths'. Het blijft opvallend dat twee van de vier docenten anno 2017 niet lijken te geloven in deze actualisering van het kunstonderwijs. Dit is opvallend, omdat een meer gestructureerde inbedding van media-educatie tijdens het kunstonderwijs diverse kansen

biedt voor zowel educatie in jeugdcultuur als het ontwikkelen van een modern burgerschap.

De kunstdocent zou zich binnen de vrije invulling van zijn/haar kunsteducatie op gebied van media moeten positioneren tussen de aansluiting bij de jeugdcultuur en de ontwikkeling van modern burgerschap. Het middelbare kunstonderwijs zal door kunst vanuit deze perspectieven te benaderen genieten van een extra kwaliteitsimpuls, waardoor een diversificatie van culturele, creatieve en kritische media-expressie leidt tot een modern en toekomstbestendig kunstcurriculum.

### § 6.3 *Discussie*

In deze paragraaf worden enkele vragen gesteld bij de conclusies van dit onderzoek. In paragraaf 6.2 werd gesteld dat cultuurprofielscholen die zich profileren met media-educatie in de praktijk niet een overeenkomstige definiëring van media-educatie hebben. In de conclusie is aangenomen dat dit te verklaren is door het containergehalte van de terminologie. Maar, was dit wel het geval? Waren er misschien andere oorzaken waardoor docenten niet meteen duidelijk hadden wat precies onder dit begrip verstaan werd? Zou de cultuurcoördinator zelf niet actief betrokken geweest zijn bij de keuze om te profileren met media-educatie? Is de gevonden data op de website van de VCPS nog wel actueel genoeg? Zijn er wellicht andere contextuele verklaringen hoe bepaalde scholen hun media-educatie inrichten, waarbij dat buiten het kunstonderwijs zou gebeuren?

Het is ook mogelijk vraagtekens te plaatsen bij de normativiteit van het concept digitale geletterdheid. Het is beargumenteerbaar dat door de plaatsing van mediawijsheid binnen de terminologie van digitale geletterdheid als één van de vier uitgangspunten een verbreding van digitale competenties heeft plaatsgevonden. Hierdoor zou niet langer alle aandacht gericht zijn op de wijsheid achter het gebruik van media, maar meer op de informatievaardigheden en ICT-basisvaardigheden. De mate waarin het concept ‘digitale geletterdheid’ expliciet terugkwam tijdens de gevoerde gesprekken was echter beperkt. Zou dit te verklaren zijn doordat de docenten niet bekend zijn met de modellen die kennisnet en/of de SLO opstellen? Ik verwacht zelf dat de kloof tussen theorie en praktijk ertoe leidt dat verschillende onderdelen die in de normatieve studies van belang worden gevonden (‘mediawijsheid’ en ‘computational thinking’) binnen het hedendaagse kunstonderwijs maar sporadisch worden toegepast. Het zou helpen als docenten vanuit de school en/of overheid vakoverstijgende thema’s verplicht informatie zouden verkrijgen die zij mee kunnen nemen tijdens de onderwijspraktijk. Op deze manier kan de kloof tussen theorie en praktijk verkleind worden.

In dit onderzoek is gekozen voor een afbakening op onderwijsniveau. De vernieuwingen binnen CKV kregen een prominente positie binnen dit onderzoek, doordat enkel de bovenbouw van vwo en havo centraal stond. De motivatie achter deze afbakening was afkomstig uit pragmatische redenen. Er zouden wellicht andere uitkomsten kunnen worden geconcludeerd, wanneer er gekozen zou zijn voor een ander onderwijsniveau binnen dit onderzoek.

Ten slotte blijft dit onderzoek kwalitatief van aard, waardoor op een post-positivistische wijze de hoedanigheid van een bepaald verschijnsel wordt beschreven. Dit wil zeggen dat de geïnterviewden hebben geantwoord vanuit een specifieke context en gemoedstoestand. In dit onderzoek is de verzamelde data uit de praktijk geanalyseerd, waarna vervolgens conclusies zijn getrokken. Deze uitkomsten hoeven niet in overeenstemming te zijn met daadwerkelijke visies en meningen van andere docenten. De kracht van dit kwalitatieve onderzoek is dat het een bepaald verschijnsel beschrijft aan de hand van subjectieve visies. Dit maakt duidelijk hoe media-educatie in het kunstonderwijs volgens cultuurcoördinatoren in de praktijk vorm krijgt. De verzamelde data en geconstateerde conclusies zouden bij een grotere groep deelnemers verschillend kunnen zijn, maar het was door pragmatische redenen niet mogelijk om meer interviews af te nemen.

#### *§ 6.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek*

Dit onderzoek concludeerde met de stelling dat kunstdocenten zich bewust moeten zijn van de wetenschappelijke en maatschappelijke/politieke inzichten betreffende de raakvlakken tussen media- en kunsteducatie en de positie die deze docenten aannemen tijdens de invulling van hun kunstles. De positionering van media-educatie tussen de aansluiting bij de jeugdcultuur en het ontwikkelen van modern burgerschap biedt kansen voor het kunstonderwijs om relevanter te worden voor de hedendaagse middelbare scholier. Media-educatie zou om deze reden een prominente plek moeten krijgen in het toekomstbestendige kunstcurriculum. In dit onderzoek zijn enkele keuzes gemaakt om bepaalde elementen te verwaarlozen. Dit wordt voornamelijk gemotiveerd door pragmatische redenen, zoals de beschikbare tijd en de mogelijkheden van de onderzoeker. Deze paragraaf beschrijft enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek waar geen ruimte voor was binnen deze masterscriptie.

Een belangrijk element dat in aanmerking komt voor vervolgonderzoek is de relatie tussen het kunstonderwijs en de ontwikkeling van de zogenoemde producerende mediaconsument: de prosumer. In paragraaf 1.3.3 werd hier kort naar verwezen, maar verder

was in dit onderzoek geen ruimte om dieper op deze verandering in te gaan. In dit onderzoek is de nadruk gelegd op de kunsteducatieve kant van het mediaonderwijs, waardoor deze en andere mediagerelateerde ontwikkelingen buiten schot zijn gelaten. Het zou desondanks vruchtbaar zijn voor vervolgonderzoek om te kijken hoe vanuit het mediaonderwijs naar kunstonderwijs wordt gekeken en hoe deze visies/ambities zich van elkaar verschillen.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is het specifiek achterhalen van bepaalde termen die naar voren kwamen in het begrippenkader van het eerste hoofdstuk. Speelt ‘computational thinking’ überhaupt wel een rol binnen het kunstonderwijs? Worden de ongenoemde vaardigheden die Jenkins heeft opgesteld bewust niet genoemd tijdens de interviews of zijn ze afwezig binnen kunsteducatie? Hoe verhouden media-creatie en -interpretatie zich precies tot elkaar met betrekking tot mediawijsheid? Welke belangen hechten kunstdocenten aan de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden en een toekomstbestendig onderwijs? Deze elementen kunnen specifiek in afzonderlijke onderzoeken worden achterhaald, waardoor hardere conclusies kunnen worden getrokken over waarom deze begrippen er wellicht minder toe doen in het kunstonderwijs.

Het verschil in achtergrond tussen meewerkende docenten is tevens interessant voor vervolgonderzoek om naar te kijken. In dit onderzoek was een van de docenten nauw betrokken bij het project MediaCultuur en was zij bekend met de visie van Heijnen. In vervolgonderzoek zou kunnen worden achterhaald welke invloed de achtergrond van docenten heeft op hun visie jegens het spanningsveld. Een ander aspect waarbij stil kan worden gestaan is de relatie tussen de achtergrond van de docenten en de wijze waarop zij invulling geven aan de mediagerelateerde kunstles. Welke rol speelt onderwijs en nascholing in het algemeen voor de visie van de kunstdocent en voor de praktijk van het cultuuronderwijs. Kan nascholing in theoretische modellen worden ingezet als middel van onderwijshervorming en is dit voor alle theoretische modellen wel waardevol?

Het zou betekenisvol kunnen zijn om in vervolgonderzoek meer aandacht te besteden aan de belemmeringen die docenten ondervinden tijdens het inbedden van media-educatie tijdens het kunstonderwijs. Om welke redenen zouden docenten media- en kunsteducatie juist het liefst gescheiden van elkaar willen houden? Welke invloed heeft de beperkte onderwijstijd en de competenties en houding van de leerkracht op de rol die media speelt binnen kunstonderwijs? Is er een relatie te vinden tussen materiële tekortkomingen, de locatie en de grootte van de school en/of de tijd die de docent heeft om zich te verdiepen in de hedendaagse informele visuele netwerken van de scholier? Het vervolgonderzoek zou zich op deze vragen kunnen richten, waardoor een tegenovergestelde versie van dit onderzoek kan worden

opgesteld. Het zou interessant zijn om te kijken op welke wijze de bevindingen van beide onderzoeken dan aan elkaar gerelateerd kunnen worden.

Ten slotte zou onderzoek gedaan kunnen worden naar het beleid van de VCPS en de wijze waarop zij de erkenning van profilering met media-educatie toepast. In paragraaf 4.4 bleek al dat de Vereniging CultuurProfielScholen vooringenomen is met betrekking tot de ‘good practices’ betreffende media-educatie. In een vervolgonderzoek zou wellicht kunnen worden achterhaald welke voorwaarden en precieze definiëringen van begrippen zij hanteren, waardoor de conclusies van dit onderzoek meer gewicht kunnen krijgen. Diepgaand onderzoek naar deze organisatie zou kunnen verklaren op welke wijze keuzes worden gemaakt tussen verschillende profileringen en mogelijkheden voor ontwikkelingen binnen het kunstcurriculum.

## Bronvermelding

### Artikelen

Burn, A. & anderen (2009) *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Duncum, P. (2015) 'A Journey Toward an Art Education for Wired Youth', *Studies in Art Education*, 56:4. 296.

Hobbs, R. & A. Jensen (2009) 'The Past, Present, and Future of Media Literacy Education', *Journal of Media Literacy Education* (no. 1).

Jenkins, H. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur.

Nagel, I & anderen (2010) 'The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands', *Elsevier Poetics* 38. Amsterdam.

Thiel-Stern, S. (2013) 'Beyond the active audience: Exploring new media audiences and the limits of cultural production', in: Radhika Parameswaran (ed.), *The International Encyclopedia of Media Studies, Volume IV: Audience and Interpretation*. Malden & Chichester: Wiley-Blackwell.

### Boeken en hoofdstukken uit boeken

Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Charmaz, K & L. L. Belgrave (2012) 'Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis', in: *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Thousand Oaks: SAGE.

Garcia-Martin, J. (2016) 'Preparing to Teach 21st Century Literacies', *Building Bridges: Rethinking Literacy Education in a Digital Age*. C. Kosnik en anderen (red). Rotterdam: Sense.

Haanstra, F. (2001) *De Hollandse Schoolkunst*. Cultuurnetwerk Nederland: Utrecht.

Iinuma, M. (2016) *Learning and Teaching with Technology in the Knowledge Society: New Literacy, Collaboration and Digital Content*. New York: Springer.

Saldaña, J. (2015) *Thinking Qualitatively: Methods of Mind*. Los Angeles: SAGE.

### Mondelinge bronnen

Interview met J.Z. (26 mei 2017) Baudartius College, Zutphen.

Interview met K.V. (31 mei 2017) Hendrik Pierson College, Zetten.

Interview Y.R. (8 juni 2017) ORS Lek en Linge, Culemborg.

Interview T.R. (12 mei 2017) Stedelijke Scholengemeenschap, Nijmegen.

### Publicaties en andere documenten

Gerrits, A. & A. van Dam (2006) *Media Educatie: Good practices van media-educatie*, in: *Cultuur Leert Anders*. (red. J. Visser) Den Bosch: KPC Groep/Begeleidingscommissie Cultuurprofielscholen.

Heijnen, E. (2009) *MediaCultuur – kunst als mediacoach*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Heijnen, E. (2015) *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Hoogeveen, K. en anderen (2014) *Evaluatie Mediawijzer.net*. Utrecht: Sardes.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2012) *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam.

Kruiter, J. en anderen (2015) *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015*. Sardes/Oberon: Utrecht.

Nationaal expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2006) *Cultureel en kunstzinnige activiteiten*. Enschede.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2008) *Kunstvakken en ICT: waarom zou je?* Enschede.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014) *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*. Enschede.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2014) *21-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede.

Onderwijsraad (2015) *Een eigentijds curriculum*. Den Haag.

Onderwijsraad (2017) *Doordacht digitaal*. Den Haag.

Onbekend (2016) *Schoolgids Baudartius College Zutphen 2016-2017*. Zutphen.

Onbekend (2016) *Schoolgids Hendrik Pierson College 2016-2017*. Zetten.

Platform Onderwijs2032 (2016) *Eindadvies Ons Onderwijs 2032*. Den Haag.

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

Walraven, A. en anderen (2013) *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

### Websites

Centraal Bureau voor Statistiek (2017) 'Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Zutphen'. Beschikbaar via website CBS. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Centraal Bureau voor Statistiek (2017) 'Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Overbetuwe'. Beschikbaar via website CBS. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Centraal Bureau voor Statistiek (2017) 'Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Culemborg'. Beschikbaar via website CBS. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Centraal Bureau voor Statistiek (2017) 'Bevolkingsontwikkeling; regio per maand – april 2017- gemeente Nijmegen'. Beschikbaar via website CBS. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Kennisnet en Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2017) '21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden', beschikbaar via: <https://www.kennisnet.nl/artikel/alles-wat-je-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>. Geraadpleegd op 20 april 2017.

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (2017) 'Cultuurprofielschool', beschikbaar via: <http://www.lkca.nl/voortgezet-onderwijs/cultuurprofielschool>. Utrecht. Geraadpleegd op: 19 mei 2017.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2017) 'ICT-basisvaardigheden', Curriculum van de Toekomst, beschikbaar via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/ict-basisvaardigheden>. Geraadpleegd op 17 april 2017.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2017) 'Informatievaardigheden', Curriculum van de Toekomst, beschikbaar via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e->

eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/informatievaardigheden. Geraadpleegd op 17 april 2017.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2017) 'Computational Thinking', Curriculum van de Toekomst, beschikbaar via: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/Paginas/Computational-thinking.aspx>. Geraadpleegd op 17 april 2017.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2017) 'Burgerschap', beschikbaar via: <http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/>. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Scholen op de kaart (2017) 'Aantal leerlingen', beschikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/3160/1085/Baudartius-College/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op 16 juni 2017.

Scholen op de kaart (2017) 'Aantal leerlingen', beschikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/2297/1085/Hendrik-Pierson-College/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Scholen op de kaart (2017) 'Aantal leerlingen', beschikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/521/1085/ORS-Lek-en-Linge-vwo-locatie-hoofdlocatie/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op: 16 juni 2017.

Scholen op de kaart (2017) 'Aantal leerlingen', bereikbaar via: <https://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/2038/1085/Stedelijke-Scholengemeenschap-Nijmegen/Aantal-leerlingen>. Geraadpleegd op 16 juni 2017.

Vereniging CultuurProfielScholen (2017) 'De Vereniging CultuurProfielScholen', beschikbaar via: <http://www.cultuurprofielscholen.nl/vereniging/de-vereniging-cultuurprofielscholen-vcps>. Geraadpleegd op: 19 mei 2017.

Vereniging CultuurProfielScholen (2017) 'ORS lek en Linge', beschikbaar via: <http://www.cultuurprofielscholen.nl/schoolportretten/ors-lek-en-linge>. Geraadpleegd op 29 mei 2017.

Vereniging Cultuurprofielscholen (2017) 'Media-educatie', beschikbaar via: <http://www.cultuurprofielscholen.nl/vademecum/media-educatie>. Geraadpleegd op 29 mei 2017.

## **Bijlagen**

### Bijlage A – Lijst met afkortingen

ArtEZ – Hogeschool voor de Kunsten te Arnhem, Enschede & Zwolle

CKV – Culturele en Kunstzinnige Vorming

ELO – Elektronische Leeromgeving

havo – Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs

HPC – Hendrik Pierson College

ICT (begrip) – Informatie en communicatietechnologie

ICT (schoolvak) – Schoolvak dat de nadruk legt op informatie en communicatietechnologie

ICT-basisvaardigheden – Basisvaardigheden voor ICT-gebruik

KCV – Klassieke Culturele Vorming

KNAW – Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen

LKCA – Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst

OCW – Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

OR – Onderwijsraad

RvC – Raad van Cultuur

SLO – Stichting Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling

SSgN – Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen

VAKV – Vakgroep Audiovisuele Educatie

VCPS – Vereniging CultuurProfielSchool

vmbo – Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs

VO – Voortgezet Onderwijs

vwo – Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs

## Bijlage B – Interviewprotocol

### Thema 1: Introductie

Kunt u iets vertellen over uzelf? Wat is uw achtergrond, waarom wilde u docent worden en wat is uw persoonlijke interesse in het culturele veld? Hoe lang geeft u al les? Welke middelbare schoolvakken geeft u precies?

### Thema 2: Visie cultuurprofielschool en media-educatie

Uw school is volgens de website van cultuurprofielscholen geprofileerd op media-educatie. Hoe krijgt dit in de praktijk vorm? Met welke motivatie hebben jullie besloten een cultuurprofielschool te worden? En waarom is toentertijd gekozen voor profileren met media-educatie? Wat zegt de cultuurvisie van de school over het belang van media-educatie?

### Thema 3: Overeenkomsten en verschillen tussen media- en kunsteducatie

Welke overeenkomsten ziet u tussen media-educatie en kunsteducatie? En welke verschillen ziet u tussen beiden. Specifiek: welke mediakennis wordt er behandeld tijdens het kunstonderwijs van vwo/havo in de bovenbouw? Is media een doel of een middel tijdens het educatieproces?

### Thema 4: Digitale geletterdheid

Bent u bekend met de verschillende onderdelen waar digitale geletterdheid uit bestaat? Welke competenties vallen volgens u hieronder? Hoe wordt er gewerkt aan ‘digitale geletterdheid’ tijdens kunsteducatie? Bent u bekend met de verschillende onderdelen waar digitale geletterdheid uit bestaat? Hoe wordt tijdens uw vak aandacht gegeven aan deze vier onderdelen (mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden, informatievaardigheden en computational thinking)? Hoe komen deze onderdelen terug in de lesmethodes die u tijdens uw vak gebruikt? Voelt u de noodzaak om mee te gaan met de digitale ontwikkelingen tijdens de invulling van uw les?

### Thema 5: (Digitale) ontwikkelingen binnen CKV

Op welke manier geeft u invulling aan het schoolvak CKV? Welke visuele kunstvormen krijgen aandacht tijdens CKV. Is dit enkel film, of krijgen ook andere ‘nieuwe media’ een plek tijdens de invulling van de les? Op welke manier gaat u om met nieuwe media tijdens

CKV? Welke aspecten zijn van belang tijdens de media-educatie? Hoe verwacht u komend jaar te anticiperen op de wijzingen binnen CKV? Hoe staat u tegenover de modernisatie van het vak? Zijn er voor u onderdelen van het schoolvak CKV die u graag anders zou willen doen? Ziet u meer mogelijkheden voor digitale geletterdheid tijdens CKV nu het vak een modernisatie ondergaat?

Vraag 5: Mediakennis, mediavaardigheden en mediahouding

Welke mediakennis probeert u uw leerlingen mee te geven? Verschilt deze van de vaardigheden en houding? Wat is het onderscheid tussen deze volgens u? Hoe wordt er in de praktijk in deze aspecten invulling gegeven?

Vraag 7: Gevolgen van de groeiende rol die nieuwe media spelen tijdens cultuuronderwijs

Welke ontwikkelingen voor de rol van nieuwe media in het onderwijs verwacht u in de toekomst? En hoe zit dat specifiek voor uw vak? Welke rol ziet u weggelegd voor de sociale media? Hoe kan het kunstonderwijs media-educatie/wijsheid stimuleren bij leerlingen? En hoe kan de nieuwe media ervoor zorgen dat de leerlingen eenvoudiger betrokken worden met de kunsteducatie (aansluiting bij belevingswereld jongeren)? Welke kansen en zorgen ziet u voor de rol die media-educatie speelt tijdens het kunstonderwijs in de toekomst?

## Bijlage C – Interview transcripten

### **Interview 1: Transcript interview met J.Z. (cultuurcoördinator Baudartius College Zutphen) - 26 mei 2017**

Wesley: Ik vind het zelf altijd fijn om van tevoren een beeld te hebben met wie ik nu precies een gesprek aan het voeren ben. Zou u daarom iets kunnen vertellen over uzelf, wat uw achtergrond is en waarom u coördinator bent geworden op de cultuurprofielschool?

Geïnterviewde: Inmiddels denk ik dat ik alweer twaalf jaar in het voortgezet onderwijs werk. Ik heb een beeldende achtergrond. Ik heb de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving gedaan, heb twee jaar de Master Kunsteducatie gedaan en ben toen heel snel op het Baudartius terecht gekomen. Daar was al de kunst en cultuurlijn in oprichting, wat gekoppeld was aan de Vereniging CultuurProfielScholen (VCPS). Het was ook een van de eerste scholen die in dat netwerk anticipeerde. Ik heb een totale fascinatie voor hedendaagse kunst. Dat is wel mijn uitgangspunt in het kunstonderwijs en ook wel de richting die ik meegeef aan docenten die lesgeven in de KC-lijn. Ik wil gewoon dat het actueel is en dat ze op de hoogte zijn wat er in de wereld om hen heen gebeurt. Ik denk dat dit leerlingen heel erg inspireert. Daarnaast ben ik ook docent vakdidactiek op de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving in Arnhem bij ArtEZ. Ik doe nog veel meer, wil je dat ook allemaal weten?

Wesley: Wellicht is het handig als u nog even benoemt welke schoolvakken u precies geeft op de middelbare school?

Geïnterviewde: Ik geef CKV, kunst beeldend, kunst en cultuur, kunstvakken 2.

Wesley: En geeft u deze vakken op alle verschillende onderwijsniveaus die het Baudartius aanbiedt?

Geïnterviewde: Ja. En bij de KC-lijn is het zo dat we mavo/havo en havo/atheneumklassen aparte klassen hebben, maar tijdens projecten en buiten school ze eigenlijk alle niveaus mixen. Dat betekent dat je dan vmbo-t tot atheneum bij elkaar hebt zitten. Dat vind ik persoonlijk heel erg interessant en inspirerend voor leerlingen. CKV is gewoon vwo en havo. En kunstvak 2 is weer vmbo, wat eigenlijk tekenen is.

Wesley: Dan heb ik een beetje een beeld van de school en u als persoon.

Geïnterviewde: Ook ben ik, dat heette vroeger MediaCultuur, betrokken geweest als redactielid. Dat is nu Neue Welle. Dit is een collectief dat heel graag een hedendaags beeldend onderwijs ziet. Ik neem aan dat je dat onderzoek van Emiel Heijnen ook wel gelezen hebt? Hij is daar ook bij betrokken.

Wesley: Duidelijk. Nu heb ik eerst nog wat vragen over de school zelf en het cultuurprofiel. Weet u waarom er

toentertijd op het Baudartius College besloten is om aan te sluiten bij de VCPS?

Geïnterviewde: Eigenlijk is het niet echt aansluiten te noemen. De school is met de eerste subsidietranche al meegegaan. Er kwam een stimulering vanuit de overheid dat scholen meer met cultuur konden gaan doen. Wij waren toen net gestart met een sportlijn en wilde daar een tegenhanger voor hebben. Ik ben zelf niet bij dat allereerste traject betrokken geweest. Ik ben ingestroomd in het tweede jaar dat hij draaide. In ieder geval is dit de overweging geweest hoe ik hem begrepen heb. Je hebt nu niet enkel sportklas geïnteresseerde leerlingen. Daarnaast biedt je ook kunst en cultuur aan, zodat je meer te bieden hebt dan enkel het sportprofiel. Toen zijn wij dus meegegaan in de eerste ontwikkeling, zodat we ook ondersteuning kregen van de VCPS.

Wesley: Volgens de website van de Vereniging CultuurProfielScholen is het Baudartius College onder andere geprofileerd met media-educatie. Hoe krijgt dit in de praktijk vorm?

Geïnterviewde: Op verschillende manieren krijgt dat vorm. Het zit er eigenlijk meer in dat we Ipad onderwijs hebben. We hebben dus de mogelijkheid de Ipad als *tool* te gebruiken. Ook is het zo dat tijdens de kunst en cultuur lessen er ook aandacht wordt besteed aan media en media-educatie. Hier draait het voornamelijk om bewustzijn. Wat hedendaagse kunstenaars vaak doen is het reflecteren op onze samenleving. Wij proberen kunst te tonen waarbij wordt gereflecteerd op onze maatschappij. Hier speelt vaak media een belangrijke rol in. Dus vanuit dit idee wordt kunst als mediacoach (naar het idee van Heijnen) gezien. En we hebben ook op dit moment een collega die werkt aan een doorlopende leerlijn media. Nu was het voornamelijk zo dat er binnen de KC-lijn meer met media gebeurde, maar het plan is dat alle eerste klassen de eerste weken les krijgen in mediawijsheid.

Wesley: Vindt deze media-educatie op dit moment voornamelijk plaats in de onder- of bovenbouw van het middelbaar onderwijs?

Geïnterviewde: Het loopt eigenlijk wel door. Maar het is ook de vraag hoe je media-educatie precies definieert. Op het moment dat je tijdens CKV en kunstlessen bezig bent met hedendaagse kunst en je toont steeds kunstenaars die media inzetten, dan ben je er nog steeds mee bezig.

Wesley: Welke overeenkomsten ziet u tussen media-educatie en kunsteducatie?

Geïnterviewde: Dan komen we toch weer een beetje op hetzelfde terug. Ik ben eigenlijk zelf wel benieuwd naar jouw definitie van media-educatie.

Wesley: Ik heb mijzelf daar de laatste tijd behoorlijk in verdiept en...

Geïnterviewde: Het is een soort containerbegrip. Dat maakt het zo lastig om er over in gesprek te gaan, omdat je niet precies weet welke definities je hanteert.

Wesley: Waar ik op dit moment op uit ben gekomen in mijn onderzoek is dat ik media-educatie zie als een

combinatie van drie dingen: mediakennis, mediahouding en mediavaardigheden. Maar misschien ziet u het wel heel anders?

Geïnterviewde: Nee, ik denk dat het wel op een lijn ligt hoor. Wat ik zelf altijd zo lastig vind bij de mediavaardigheden is wat daar van belang gevonden wordt: kan een leerling filmpjes en foto's maken of wordt daarmee bedoeld dat je artikelen kan schrijven en deze kan *posten*.

Wesley: Oké, even terug naar de vraag: welke overeenkomsten ziet u tussen media-educatie en kunsteducatie?

Geïnterviewde: Als je in termen van mediavaardigheden, houding en kennis denkt dan denk ik dat kunsteducatie heel vaak draait om het maken, creëren en het verhaal vertellen. Ik denk dat media-educatie daarin heel mooi aansluit. Ik denk dat het gaat om wat er precies wordt gecommuniceerd. Bij kunsteducatie gebeurt dat op een beeldende manier. Bij CKV is de vraag wat communiceert deze theatervoorstelling en wat doet dat met jou in reflectieve zin. Ik denk dat daarin wel heel veel overeenkomsten zitten.

Wesley: Welke mediakennis zou er dan bijvoorbeeld behandeld kunnen worden tijdens een schoolvak als CKV? Is dat voornamelijk kennis van foto, film en hedendaagse beeldende kunst?

Geïnterviewde: We behandelen de verschillende disciplines, maar we kijken ook naar de rol van bijvoorbeeld een recensie. Of wat gebeurt er op dit moment in de media wanneer een kunstwerk positief of negatief wordt benaderd. Wat doet dit met het kunstwerk zelf? We kijken ook naar kunstenaars die hypes creëren en hoe dat mechanisme dan precies werkt. Een voorbeeld is Floris Kaayk die bewust de suggestie wekt dat hij kan vliegen en dat ondertussen niet kan. Dat soort dingen.

Wesley: Dan is er nog een ander begrip wat heel erg dicht bij media-educatie in de buurt ligt: digitale geletterdheid. Bent u bekend met dit concept?

Geïnterviewde: Ja, al heb ik weleens het idee dat deze onder de container wordt gegoooid. Mijn beeld daarvan is dat leerlingen zich digitaal kunnen uiten in de digitale wereld en deze kunnen handhaven. Dat zij kunnen duiden wat hun communicatie hier teweeg kan brengen. Maar misschien zit ik verkeerd, dat kan.

Wesley: Het is net als media-educatie een heel groot begrip. Het past wederom mooi in de categorie containerbegrippen.

Geïnterviewde: Wat is volgens jou dan de uitleg van het begrip?

Wesley: Uit documenten die ik heb bestudeerd blijkt dat dit bestaat uit onder anderen ICT-basisvaardigheden, mediawijsheid en digitale onderzoeksvaardigheden.

Geïnterviewde: Dat komt dan toch weer aardig overeen met media-educatie.

Wesley: Toch zijn er verschillen te benoemen.

Geïnterviewde: Wat zijn die dan volgens jou?

Wesley: Digitale vaardigheden ligt volgens mijn visie meer in het verlengde van mediavaardigheden.

Geïnterviewde: Oh, ik snap hem.

Wesley: Het is toch erg gecompliceerd wel.

Geïnterviewde: Dan is het wel een mooi onderzoeksgebied toch?

Wesley: Dat is het zeker. Voelt u de noodzaak om mee te gaan met de digitale ontwikkelingen tijdens de invulling van uw les?

Geïnterviewde: Ja, je kunt er niet omheen. Ik vind het zo bij ons dagelijks leven horen: dat je *online* bent, dat je daarin je vrienden treft, dat je bezig bent met het tot je nemen wat er in de wereld gebeurt. Ik denk niet dat ik les kan geven zonder. Ook ICT, er zit veel ICT in de les om discussies te krijgen, maar ook: ik vind het belangrijk dat leerlingen leren te duiden. Het is heel lastig. Het zijn soms hele complexe dingen die op je afkomen.

Wesley: Ik denk dat ik wel een duidelijk beeld heb over dit onderwerp.

Geïnterviewde: Ja? En daarbij komt: ik ben zelf ook Netflix-verslaafd. Ik zit ook op Instagram. Ik denk ook dat dit de wereld is waarin wij ons begeven.

Wesley: Het speelt natuurlijk een grotere rol dan ooit tevoren.

Geïnterviewde: Ja, het is ook interessant om het met leerlingen te hebben over tv-series zoals *13 Reasons Why*. Waarom het wel oké is dat er zo'n series gemaakt wordt of niet?

Wesley: Ja? Heeft u het hierover gehad met uw leerlingen?

Geïnterviewde: Jazeker. Ik ben het zelf gaan kijken omdat mijn leerlingen er vol over waren. Het is het gesprek van de dag.

Wesley: Ik kijk het toevallig zelf ook, maar ik had nooit gedacht dat zo'n serie zo populair zou zijn onder middelbare scholieren.

Geïnterviewde: Nou, leerlingen netflixen gewoon flink veel en op het moment dat er een serie rond gaat die op

een *high school* afspeelt... Ze kijken bijvoorbeeld ook allemaal *Pretty Little Liars*. Nu hou ik ook van pulp, dus wat dat betreft zijn het fijne gespreksonderwerpen. Maar ook daarbij is het leuk om met hen te analyseren wat er nu eigenlijk gebeurt. Tijdens CKV wil ik de leerlingen ook na laten denken over clichés in kunst. Leerlingen zijn bijvoorbeeld bezig met wat is de meest clichématige Instagram-pagina, of hoe wordt je de meest succesvolle Instagram-fotograaf? Hier doen zij vervolgens onderzoek na en uiteindelijk maken de scholieren een echt account aan. We hebben een boek besteld dat daarover gaat. Het is heel leuk.

Wesley: Dit is eigenlijk een beetje media als aansluiting tot de belevingswereld van de scholier?

Geïnterviewde: Dat zit er zeker in. En wat ik merk: op het moment dat je daar kritische vragen over stelt... Je zit er midden in en je krijgt al die informatie op je af. Leerlingen zijn eraan gewend, maar doen er ook aan mee door dingen te delen. Het stapje om jezelf daar los van te maken en even te reflecteren gebeurt gewoon heel weinig. Ik vind het belangrijk dat dit wel gebeurt. Dat een persoon zich bewust is wat hij aan het doen is en waarom. En wat doen anderen daarin?

Wesley: Dat vindt zelf wel een hele mooie visie.

Geïnterviewde: Praktijkvoorbeelden maken het daarom toch iets concreter. Anders zitten we toch zo in de theorie. Als docent ben ik vooral in de praktijk...

Wesley: Dat vind ik ook fijn, want zo krijg ik een duidelijker beeld van hoe het werkt in de praktijk. Ik heb nog een andere vraag. Deze gaat over de wijzigingen binnen het schoolvak CKV vanaf komend schooljaar. Nu was ik benieuwd hoe u verwacht te anticiperen op deze veranderingen.

Geïnterviewde: Op dit moment zijn twee collega's bezig met het ontwikkelen, we zijn naar enkele studiedagen geweest over dit thema... We hebben CKV nu altijd zo gehad dat je een klas hebt die je kennis laat maken met een aantal disciplines voor zover ze hier nog niet mee bekend zijn vanuit de onderbouw. Je gaat er een stapje dieper op in en aan het eind van het jaar rond je dat af. Nu gaan we komend jaar meer werken vanuit de positie van de leerling in het culturele veld. Dit deden we al wel, maar dat was alleen persoonlijk wat de leerling allemaal al had gedaan. Nu gaat het ook over de verhouding tot de rest van de klas en ten opzichte van media. Wat zijn meningen over kunst en hoe kun je naar kunst kijken? Dan hebben wij een halfjaar een klassikaal programma en daarna komen er keuzemodules waarin leerlingen de diepte in kunnen gaan en vanuit de onderzoeksvaardigheden ermee aan de slag kunnen. Maar voornamelijk gebeurt dat vanuit de eigen culturele omgeving, dus in ons geval Zutphen. We willen er veel inbreng van leerlingen in doen. Dat is n allemaal in ontwikkeling. Ik moet wel zeggen, bij Neue Welle (dat kunstcollectief waar ik in zit) hebben we een opdracht uitgezet bij de Breitner academie. Dat zijn studenten van de docentenopleiding daar, die hebben als praktijkopdracht daar 150 bronnen geselecteerd die allemaal bij de dimensies horen en die gaan we tijdens onze les ook gebruiken. Dus dat zijn allemaal actuele hedendaagse kunstbronnen. Ook wel wat interdisciplinair die aansluiten bij de dimensies. Uitgangpunt in dit alles is toch de kunst wat ons betreft.

Wesley: Blijft het ervaren van kunst ook nog van belang?

Geïnterviewde: Jazeker! We houden zeker de culturele activiteiten er nog gewoon in. We moeten soms dan wel kijken hoe we dat precies gaan doen. Voor havo 4 hadden we bijvoorbeeld altijd de CKV-dag. We gingen dan naar Arnhem toe en ze moesten daar dan een film of videofragment maken over cultureel Arnhem. Dat is op zich best leuk, want dan kozen ze een bepaalde doelgroep (kinderen, jongeren of volwassenen) en moesten een manier verzinnen om cultureel Arnhem voor hen vast te leggen. Vooraf moesten ze dan al naar de stad om uit te zoeken welke plekken interessant zijn voor de doelgroep. Nu moeten we even kijken of we een persoonlijke onderzoeksvraag hierbij in kunnen voegen. Op deze manier passen wij bestaande activiteiten aan voor het nieuwe programma. We behouden wat goed is en verder aspecten aanvullen.

Wesley: Verwacht u doordat de nadruk meer komt op het uitgangspunt van het onderzoekende leren dat...

Geïnterviewde: Dat is een van de uitgangspunten. Heel onderwijslandschap staat nu op zijn kop, terwijl je volgens mij meestal wel werkt vanuit de onderzoekende lerende houding van de scholier. Het is wel nieuw, maar zo nieuw nu ook weer niet.

Wesley: Oké, maar denkt u door deze vernieuwing dat er meer ruimte zou komen binnen het schoolvak voor digitale vaardigheden? Of verwacht u geen grote verschuiving?

Geïnterviewde: Het is een beetje de vraag wat je onder digitale vaardigheden verstaat.

Wesley: De onderzoeksvaardigheden, de ICT-basisvaardigheden.

Geïnterviewde: Ik denk dat we daar nu ook al mee bezig zijn. Misschien wordt dat wel iets groter, maar bij heel veel CKV opdrachten geven wij nu al de optie dat ze (bijvoorbeeld bij de clichéopdracht) een *tutorial* kunnen gaan maken of een duidend artikel kunnen gaan schrijven voor een online medium, of dat ze zelf kunnen gaan creëren. Daar gaat ook al een onderzoek aan vooraf. Ik weet niet of deze wijziging ineens een mega-impuls gaat geven. Voor een aantal scholen, dat nog heel erg met verslagen werkt en CKV überhaupt niet heel erg vernieuwd heeft de afgelopen jaren, kan het dan nogal een grote stap zijn. Maar vooralsnog zie ik het bij ons niet als een enorm grote wijziging. Misschien dat we op sommige punten inhoudelijk accenten verleggen, dat wij die dimensies hanteren... Sommige dimensies lenen zich wel heel erg voor media-educatie: globaal/lokaal kan er bijvoorbeeld een hele goede rol in spelen. En wat mij betreft de technologische ontwikkelingen, innovatie en ambachtelijkheid ook.

Wesley: U staat er in ieder geval wel positief tegenover?

Geïnterviewde: Ik vind het nieuwe CKV-programma wel erg goed. Ik ben er wel tevreden over. Ik vind dat er mooie mogelijkheden in staan en ik vind het goed dat er een impuls is zodat er even pas op de plaats gemaakt

wordt. Je moet je programma even goed bekijken, onder de loep nemen en dat is vooral omdat wat mij betreft CKV in het hedendaagse geplaatst moet worden. Het is prima. Maar beseft: ik ben wel een docent die van beweging houdt. Ik hou wel van actueel en vernieuwing. Je hebt vast ook wel andere docenten gesproken die er wat anders tegenaan kijken.

Wesley: Ja, dat is waar. Het is leuk om te horen vanuit verschillende perspectieven hoe men erover nadenkt. Maar nu kom ik aan bij een vraag die misschien een beetje in de herhaling valt met wat we eerder besproken hebben: welke mediakennis, mediahouding en mediavaardigheden probeert u mee te geven tijdens het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Dat je over media nadenkt vind ik al belangrijk. Dat je snapt dat commercie een grote rol speelt hierin. Het beseft dat als je een *vlog* kijkt dat er veel invloed is van sponsors en dergelijke. Dat beeldtaal heel veel gebruikt wordt in media, maar dat komt voornamelijk vanuit mijn kunstachtergrond. Dat ze leren analyseren wat beeldtaal nu eigenlijk is en wat wordt er nu precies verteld door een beeld in de media. Niet alleen teksten, maar juist alle beelden die op je afkomen. Ik vind het belangrijk dat ze deel kunnen nemen, dat ze snappen dat ze deelnemer zijn aan het hele mediacircus. Dat wanneer je een *comment* plaats bij de NOS dat je daadwerkelijk een deelnemer bent waar je dat dan ook doet: Facebook, etc. En ook het feit dat je invloed kan uitoefenen. Je kunt ook vanuit een makerperspectief deelnemen. Sommige meiden vinden bijvoorbeeld de *Fetching Tigers* heel interessant. Dat is een meisje op de middelbare school die foto's bewerkt. Dat is een fijn voorbeeld voor ze; ze hebben dan heel veel volgers, maar ze creëren ook iets. Geeft dit een beeld? Ik wil in ieder geval dat ze met video overweg kunnen, dat ze kunnen fotograferen... Maar dat vind ik zo'n basishouding.

Wesley: U wilt eigenlijk gewoon een stap verder gaan?

Geïnterviewde: Ja.

Wesley: Dan kom ik al een beetje aan het einde van het interview. Welke ontwikkelingen van nieuwe media in het onderwijs verwacht u in de toekomst?

Geïnterviewde: Dat vind ik een beetje lastig, want dan wordt het een soort van in een grote glazen bol kijken. Ik denk vooral dat ICT ontwikkelingen kunnen leiden tot nog meer gepersonaliseerd leren. Dat is een *hot item* op scholen en onderwijsvernieuwingen nu en ik denk wel dat het positief uit kan pakken. Voor de rest weet ik het eigenlijk niet zo heel goed.

Wesley: En specifiek voor uw vakgebied misschien? U doet natuurlijk al heel veel hiermee bij de behandeling van hedendaagse kunst...

Geïnterviewde: Ja. Ik heb ook het idee dat zolang je *feeling* houdt met hedendaagse kunst dan sippelt dat automatisch door in de les. Het is iets waar kunstenaars mee bezig zijn. Ik heb wel het gevoel dat het goed uitpakt. Maar desondanks heb ik ook letterlijk leerlingen die zeggen 'oh, moeten we nu alweer foto bewerken? Ik

zou liever ouderwets willen schilderen'. Dus er is ook wel een keerzijde. Als je altijd het accent legt op fotografie enzovoorts, dan zijn er ook leerlingen die het liefst iets anders doen. En dat is ook prima, want er is alle ruimte voor.

Wesley: Duidelijk. En welke kansen ziet u voor media-educatie in het kunstonderwijs? Dat komt wellicht weer op hetzelfde neer.

Geïnterviewde: Ik denk dat er grote kansen voor zijn. Ik denk dat het leerlingen heel erg aanspreekt. Ik denk dat het voor sommige ook een legitimering van het kunstvak zou kunnen zijn. Maar dan bedoel ik het wel in creërende zin en op het gebied van mediavaardigheden. Ik merk gewoon dat leerlingen toegepaste kunst heel interessant vinden: het grafisch vormgeven en het product vormgeven. Het grafische vormgeven is natuurlijk al echt een onderdeel van ons medialandschap. Dus ik merk wel dat daar interesse ligt.

Wesley: En welke zorgen ziet u nog voor digitale middelen en media-educatie tijdens het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Je moet wel beschikken over tools, Ipad of iets dergelijks. Je moet op het gebied van middelen gewoon wel *up-to-date* zijn en er lekker mee kunnen werken. Dat is voor een school wel kostbaar, al hoeft dat met alle *freeware* tegenwoordig ook niet meer zo te zijn. Daar moet wel aandacht naar gaan. Wij werken zelf bijvoorbeeld met magister als digitale leeromgeving, maar dat is eigenlijk al prut. Die lopen eigenlijk alweer achter de feiten aan van wat wij het liefst in het klaslokaal willen doen. Ik weet het niet. Mijn antwoord is dat je voornamelijk de middelen moet hebben. En tijd. Je moet als docent wel tijd hebben om je overal opnieuw in te willen verdiepen mocht je actueel willen zijn. Ik zit wel *13 Reasons Why* te kijken zoveel afleveringen lang. Dat is natuurlijk ook als ontspanning, maar tegelijkertijd kost het ook veel voorbereidingstijd om altijd op de actualiteit in te spelen. Dus dat vind ik op zich wel een bedreiging. Als je het hebt over kansen en bedreigingen dan denk ik wel dat dit het zo wel is.

Wesley: Ik heb denk ik wel een duidelijk beeld hoe het er op uw school aan toe gaat qua media-educatie en het kunstonderwijs.

Geïnterviewde: En wat voor beeld is dat? Ik vind het altijd leuk om dat nog even terug te horen.

Wesley: In ieder geval dat er heel veel gebeurt met hedendaagse kunst wat ik heel erg leuk vind om te horen. Tevens dat leerlingen benaderd worden door het inspelen op hun belevingswereld. Dat docenten op de hoogte zijn wat er allemaal speelt. En dat op deze manier het kunstvak of CKV relevanter wordt gemaakt voor leerlingen, doordat het niet enkel de accenten legt op hoge kunst.

Geïnterviewde: Nog een voorbeeld dat ik ontzettend leuk vond: afgelopen jaar hadden we weer een CKV-dag gehad, leerlingen waren bij allerlei plekken in Arnhem geweest en de McDonald's zat juist bij het station en Luxor Live. Ze hadden als project een commercial gemaakt. Leerlingen vonden het fantastisch om allemaal elementen terug te zien van kunst, cultuur en commercie. Dat was een mooie.

Wesley: Dat is leuk! Leerlingen worden dan enthousiast en ik denk dat dit een docent ook wel een hele *boost* geeft.

Geïnterviewde: Dat zeker!

Wesley: Bedankt voor het interview.

## **Interview 2: Transcript interview met K.V. (cultuurcoördinator Hendrik Pierson College Zetten) - 31 mei 2017**

Wesley: Laten we beginnen bij het begin. Kunt u misschien iets vertellen over uzelf, uw achtergrond en persoonlijke interesses? Dan weet ik in ieder geval een beetje wie ik tegenover mij aan tafel heb.

Geïnterviewde: Ik ben Kees Voorbraak. Ik werk nu twintig jaar op het HPC. Daarvoor was ik beeldend kunstenaar. Mijn oorspronkelijke opleiding is teken- en handvaardigheidsdocent eerste graad. Sinds 2000 geef ik ook CKV en dat is nu eigenlijk mijn hoofdtak. Hier zitten ook de meeste uren van mij in naast beeldende vorming in de bovenbouw.

Wesley: En kunt u misschien iets vertellen over het HPC zelf? Toen ik hier naar school ging was het nog geen cultuurprofielsschool. Waarom is er sinds die tijd gekozen om bij de Vereniging CultuurProfielScholen (VCPS) aan te sluiten?

Geïnterviewde: We waren al geïnteresseerd in cultuurprofielen in 2004. Toen heb ik een soort atelier gehad op vrijdagmiddag waarin leerlingen meerdere disciplines konden doen. Er werd gefilmd, gefotografeerd, geboetseerd, getekend en geschilderd. Dat was toen vrij rommelig georganiseerd en de plaatsing helemaal aan het einde van de week bleek niet zo goed te werken. Op een gegeven moment zijn we daarmee gestopt en heb ik in 2009 het verzoek gekregen van de directie om uit te zoeken wat de mogelijkheden waren op dit gebied. Toen waren wij al een sportschool en men dacht dat het ook wel goed zou zijn om meer te gaan doen met kunst en cultuur. Hier heb ik ook op aangedrongen. Toen ben ik met meneer Vlieks verschillende scholen afgeweest die iets dergelijks deden en daar zijn ideeën uitgekomen. Onze opzet van het cultuurprofiel is terug te vinden in de onderbouw in de eerste drie jaren van vwo en havo en de eerste twee jaren van mavo en vmbo: deze hebben een apart kunstprofiel.

Wesley: Dat schets een duidelijk beeld

Geïnterviewde: Sinds 2010 werken wij met kunstprofielen in de onderbouw en sinds 2015 zijn wij lid van de Vereniging CultuurProfielScholen.

Wesley: Op de website van VCPS staat dat het HPC profileert met media-educatie. Dat houdt in dat er meer dan

bij andere cultuurprofiel scholen gebeurd met media-educatie. Nu was mijn vraag, hoe krijgt dit in de praktijk vorm?

Geïnterviewde: Aan de ene kant is het zo dat de beschrijving op die website niet honderd procent actueel is. Aan de andere kant is het steeds onze ambitie geweest om zwaar in te zetten op ICT. Het wordt niet als vak gegeven, en leerlingen krijgen het niet een heel jaar. Ze krijgen twee periodes lang een blokkur fotografie en film. We wilden ook dat er een digitaal portfolio was voor iedere leerling waarin ze hun werken verzameld hadden. Hier konden dan digitale foto's in, maar ook filmpjes konden hierin bewaard worden. Het resultaat was dat ze aan het eind van hun schoolloopbaan iets mee konden nemen. Hier zat dan alles in. Dit bleek alleen niet haalbaar om goed vorm te geven. Wat dat betreft hadden we teveel dingen tegelijkertijd onder handen genomen. Met fotografie en film hebben we een ontwikkeling doorgemaakt, waarbij we uiteindelijk best wel goede dingen gedaan hebben. Met begeleiding van stagiaires van ArtEZ. Deze waren zelf geïnteresseerd in foto en film of deze hadden al een vooropleiding gedaan met fotografie en film. Op deze manier zijn we zelf gegroeid in het vak en hebben we nu een programma staan waar we wel wat mee kunnen.

Wesley: Dus deze media-educatie vindt dan plaats tijdens het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: We hebben de vakken die we oorspronkelijk hier op school hadden (tekenen, handvaardigheid en muziek), daar zijn nu bijgekomen de vakken foto/film, dans, drama en kunstoriëntatie. Dat laatste is een theoretische component.

Wesley: Dat is voor mij nu duidelijk. Welke overeenkomsten ziet u tussen media-educatie en kunsteducatie? Waarom liggen deze twee terreinen zo dicht bij elkaar?

Geïnterviewde: (stilt) Is dat zo?

Wesley: Mocht u er niet mee eens zijn, dan kan u dat ook gewoon zeggen.

Geïnterviewde: Het is zo dat er een ontwikkeling is in wat kunst is. In de loop van de twintigste eeuw (en dat zet zich door in de 21<sup>e</sup> eeuw) wordt kunst steeds mondialer. Er komen steeds meer discipline overstijgende kunstuitingen en de mate waarin ICT daarin een rol speelt neemt heel erg toe. Daarnaast is het zo dat we hier een school zijn die in de Betuwe ligt en het is voor het kunstonderwijs lastig om kinderen vaak mee te nemen naar een museum. Iedere keer als we ergens naar toegaan moeten we met de bus of de trein. Het is dan makkelijker om via ICT allerlei zaken binnen de school te halen. Dat is naast het feit dat wij regelmatig ook kunstenaars uitnodigen om projecten mee te draaien. Vooral bij een vak zoals CKV doen we heel veel met film en fotografie. We zijn nu ook weer bezig met een fotografieproject. Vorige week hebben we een workshop gehad van de plaatselijke fotograaf Marco Hamelink. Hier leerden havo 4 leerlingen over wat een fotograaf precies doet, maar ook hoe hij zijn ontwikkeling heeft doorgemaakt vanuit zijn opleiding tot waar hij nu is.

Wesley: Zat hier ook nog een praktisch gedeelte in voor de leerlingen?

Geïnterviewde: Ja, ook iets praktisch. Uiteindelijk moest een groep van vijf leerlingen voor de klas komen en dat was dan een 'gezin' dat bij de fotograaf kwam. Deze werden door de rest van de klas neergezet in een situatie of een bepaalde stand om een zo goed mogelijke foto te verkrijgen. Het uitbelichten was bijvoorbeeld een heel groot onderdeel daarvan. Daarbij hebben we ook nog in de bovenbouw bij 5 vwo een project 'Vertel van vroeger' waarbij 5 vwo-leerlingen in contact gebracht worden met bejaarden en die bejaarden worden dan geïnterviewd over aspecten van iets van vroeger. Die interviews zijn opgenomen met een filmcamera en de verhalen zijn uitgeschreven. Uiteindelijk hebben deze een plek gekregen in een boekje. Een selectie van de uitgeschreven verhalen vormde weer een uitgangspunt voor documentaire films. We hebben toen een documentaire filmmaker hier op school gehad die twee keer een workshop gegeven heeft. Daarnaast was er ook iemand met een cameramanopleiding (die doet nu op ArtEZ de docentenopleiding) en die heeft de rest van het project mede vormgegeven. Dus we doen met CKV in de bovenbouw heel veel met fotografie en film en in de onderbouw heeft het een vast plek in de kunstprofielen.

Wesley: Hoe ziet u dan precies media-educatie? Vooral het creëren van foto en film?

Geïnterviewde: Ja, maar ook het binnenhalen van informatie. We kunnen niet zo makkelijk naar een museum toe. We doen ook veel met documentairefilms, bijvoorbeeld tijdens kunstgeschiedenis.

Wesley: Waar ik dan benieuwd naar ben: als er een documentaire wordt getoond, wordt er dan ook stilgestaan bij de kritische blik ten opzichte van de media. Ik bedoel de manier waarop een documentaire opgebouwd is en hoe het de leerlingen beïnvloedt of dient media dan voornamelijk als een informatief middel om kennis over het onderwerp van de documentaire over te brengen.

Geïnterviewde: Leerlingen gaan er af en toe wat makkelijk mee om. Daarom probeer ik regelmatig om een andere ingang te vinden. Ik heb mijzelf aangesloten bij de IDFA (International Documentary Film Amsterdam) en via de IDFA kan ik documentair materiaal van internet halen en daar hoort ook lesmateriaal bij wat ik kan gebruiken in de bovenbouw.

Wesley: Ik heb ook nog een ander concept wat in het verlengde ligt van media-educatie: digitale geletterdheid. Bent u bekend hiermee?

Geïnterviewde: Deels. Wat versta jij hieronder?

Wesley: Onder digitale geletterdheid versta ik de eigenschappen en vaardigheden die een leerling zou moeten ontwikkelen om goed te kunnen functioneren in de digitale maatschappij van de toekomst.

Geïnterviewde: We hebben een ELO systeem op school en dat is geïntroduceerd bij docenten op een studiemiddag. Dat ELO systeem probeer je te gebruiken in je lessen en dan blijkt dat leerlingen de ene keer materiaal inleveren met de verkeerde extensies, de andere keer... Op allerlei fronten gaat het mis en toen ben ik

naar de ICT afdeling gegaan hier op school met de vraag: hebben de leerlingen hier op school een cursus gehad, maar dat was niet het geval. Daar hadden ze niet aan gedacht. Nu ligt dit op de plank, materiaal wat leerlingen kunnen gebruiken als ze voor het eerste gaan werken met het ELO systeem. Het staat eigenlijk een beetje in de kinderschoenen. Dat was bij ons in het begin bij film ook het geval: de computers konden het allemaal wel aan, maar dat ging vrij traag. Een ander voorbeeld: op het moment dat een film moet worden opgeslagen door leerlingen, dan exporteren zij deze niet maar slaan deze enkel op. Het afspelen op een ander systeem lukt dan weer niet. Ik vind dat er wat dat betreft nog heel veel te winnen valt.

Wesley: En wat verstaat u onder mediawijsheid?

Geïnterviewde: Dat gaat dan meer over wat kan wel en wat kan niet. Hier op school hebben wij in de eerste klassen van de onderbouw een project over wat ze wel en niet moeten doen op internet. Dat is een week lang, waarin verschillende lessen de leerling moeten vormen hoe ze met zulke dingen om moeten gaan.

Wesley: Maar dat staat buiten het kunstonderwijs verder?

Geïnterviewde: Dat staat volledig buiten het kunstonderwijs.

Wesley: Dan heb ik dat scherp. Tijdens een vak zoals CKV, hoe wordt daar gebruik gemaakt van ICT en informatievaardigheden?

Geïnterviewde: Op het moment dat leerlingen een CKV opdracht krijgen zit daar allerlei regelgeving aan verbonden. Het blijkt het best te werken dat leerlingen een *selfie* moeten maken op de plek van de CKV activiteit en dat verwerken in een verslag. Dat moet dan als een bewijs dienen dat zij daar geweest zijn. Verder wordt er heel veel informatie van internet afgehaald. Dat komt hoofdzakelijk van Wikipedia. We hebben wel een plagiaatcontrole erop zitten, waardoor leerlingen minimaal hun tekst omgezet moeten hebben in eigen woorden. Dat geeft voor ons voldoende vertrouwen dat zij daar kennis over meenemen. Dat is dan voldoende voor een CKV verslag wat bestaat uit vier verschillende invalshoeken.

Wesley: En ICT-vaardigheden?

Geïnterviewde: Dat leerlingen digitale wegen gebruiken om informatie op te zoeken. We hebben nu een studiecentrum waar de leerlingen naartoe gestuurd kunnen worden tijdens de les om gebruik te kunnen maken van computers.

Wesley: Is dat de mediatheek?

Geïnterviewde: Ja, nee. De mediatheek is de mediatheek niet meer. Het is nu een studiecentrum. En daar zijn nauwelijks nog boeken. Er staan nog drie kasten met voornamelijk romans voor Nederlands en de vreemde talen.

Maar echte naslagwerken zijn er niet meer. Dat is allemaal te vinden in de computers. Er zijn zoveel computers dat iedereen er terecht kan normaal gesproken.

Wesley: We hadden het net al een beetje over het schoolvak CKV. Komend jaar gaat dit veranderen. Hoe denkt u dat het HPC gaat anticiperen op deze veranderingen?

Geïnterviewde: Daar ben ik nu al mee bezig. De zes praktische opdrachten (verslagen) op havo worden in de toekomst minimaal drie. Maar deze moeten dan wel veel uitgebreider zijn. Er komt dan meer aandacht te liggen op de beroepspraktijk van de kunstenaar. In die zin passen die projecten die ik net noemde (fotografieproject onder anderen) in dit concept, omdat een fotograaf komt vertellen over zijn hele beroepspraktijk. De regisseur heeft dat ook gedaan. Op deze manier probeer ik wat meer praktijk binnen de school te halen. Als je in Amsterdam een school hebt, die kan heel makkelijk met een kunstenaar afspreken om een keer langs te gaan in zijn of haar atelier. Maar hier gaat dat lastiger. Daar moet ik echt wegen voor zoeken. Ik ben ook in gesprek met de VCPS om te kijken hoe anderen dit aan pakken. Ik ben er nog niet helemaal uit. Ik heb begrepen dat de exameneis er wel ligt, maar het zou niet enorm erg zijn als ik niet meteen binnen een jaar over ben. Het kan wel twee tot drie jaar duren totdat ik echt een goed concept heb. Maar we zijn er druk mee bezig.

Wesley: Eerst lag de nadruk bij CKV erg op het ervaren van kunst en cultuur door de culturele activiteiten en nu komt meer het onderzoekende leren centraal.

Geïnterviewde: Dat klopt. Enkel mag CKV niet puur theoretisch zijn.

Wesley: Dus u gaat dat vormgeven aan de hand van workshops?

Geïnterviewde: Workshops, mensen uit de beroepspraktijk naar de school halen om hen echt te laten vertellen over de beroepspraktijk.

Wesley: En dan dus wel opdrachten aan koppelen voor de leerlingen?

Geïnterviewde: Ja.

Wesley: Denkt u dat de digitale media een grotere rol zullen gaan spelen tijdens CKV?

Geïnterviewde: Nog groter dan nu? Dat kan bijna niet. Als je literatuuronderzoek doet dan ga je meer gebruik maken van je computer. Maar verder... Wat wij verder doen met fotografie en film, dan zitten we denk ik wel aan het maximum. Met die IDFA documentaires kreeg ik op een gegeven ogenblik te horen: 'goh, alweer een documentaire'. Ze hebben echt behoefte aan een Hollywood film, maar dat zit er bij mij niet zo in. Een historische film zit er af en toe wel in, maar echt mee in de Hollywood films ga ik niet bij CKV.

Wesley: Men zegt weleens dat CKV/kunstonderwijs de plek is om media te behandelen omdat het dan kunst zou

legitimeren voor de scholier. Zij zouden dan door de media een aansluiting voelen tussen kunst en hun eigen belevingswereld. Voelt u dit ook zo?

Geïnterviewde: Toen we begonnen met fotografie en film in de onderbouw van de kunstprofielen, maar ook wat we doen met CKV tijdens de bovenbouw, dat heeft daar wel mee te maken. Ik heb het idee dat film en fotografie dichterbij de belevingswereld van de leerling ligt. Wanneer ik dit medium gebruik kan ik mijn informatie makkelijker kwijt aan de leerlingen. Dus ik denk wel dat dit een rol speelt. Het is ook zo dat ik film zie als een meer algemene vorm van kunst, waar alle andere vormen van kunst in kunnen zitten. Dat staat lijnrecht tegenover het ervaren van kunst en de plek (vind ik ook belangrijk). Een film als CKV activiteit is voor mij altijd gebonden aan een bioscoop. Een filmmaker maakt het voor een bioscoop en die voelt terwijl hij het aan het maken is dat het op die plaats wordt gepresenteerd en niet als film in een CKV lokaaltje. Film moet je ervaren zoals het is bedoeld, zeker met het geluid is dat van belang.

Wesley: En alles wat er nu natuurlijk bij komt kijken met de 4D-bioscopen.

Geïnterviewde: Geur en beweging inderdaad.

Wesley: U vindt de ervaring die leerlingen moeten krijgen dus nog steeds van belang? Dat ze een keer naar het theater of een bioscoop gaan.

Geïnterviewde: Zeker. Zonder belevenis heeft het geen zin.

Wesley: Even teruggrijpen op wat al besproken is. Op gebied van houding tot media wordt er niet veel gedaan bij CKV, maar dit vindt plaats tijdens een ander project?

Geïnterviewde: Dat heb je niet goed begrepen.

Wesley: De houding ten opzichte van een film of de digitale wereld op dit moment bijvoorbeeld. Wordt de kritische benadering van een film besproken tijdens CKV?

Geïnterviewde: Natuurlijk. Daar gaat CKV over. Hoe beïnvloed ik iemand anders en hoe word ik beïnvloed door beeldmateriaal en kunst. Ik geef les vanuit het idee dat op het moment dat een kunstwerk wordt gemaakt de maker altijd denkt vanuit het idee dat het een keer wordt gepresenteerd. Er wordt dus rekening gehouden met de ervaring van de kijker. Dat is precies zoals een filmregisseur films maakt, zo schildert een schilder ook als hij goed bezig is. Als hij dat niet doet namelijk, dan maakt hij geen kunst, maar eerder therapie.

Wesley: Nu snap ik het weer. In mijn onderzoek maak ik onderscheid tussen mediakennis, mediavaardigheden en mediahouding. Ziet u deze driedeling binnen media-educatie? Ziet u deze componenten samenhangen?

Geïnterviewde: Ja, maar ik ben mij daar niet zo bewust van. Ik ben er niet heel bewust mee bezig dat ze alle drie

op een gelijkwaardige positie hebben. Vandaag komt er bijvoorbeeld aan de orde bij kunstgeschiedenis... Er worden vragen gesteld over 'I Can't Get No Satisfaction' van *The Rolling Stones*. Dat nummer gaat daarover. Dat is geschreven in de auto tijdens een tournee waarin teveel reclame op de radio te horen was. Daar hadden zij last van dat ze niet meer creatief konden denken tijdens het schrijven van een nummer. Dat nummer gaat over hoeveel je wordt beïnvloed door reclame. In die tijd was dat nogal een contrast met wat er in Engeland gebeurde. Daar heb je het dan over met leerlingen. Op die manier probeer je duidelijk te krijgen hoe zulke dingen op elkaar inwerken.

Wesley: We raken een beetje aan het einde van het interview. Welke ontwikkelingen over de rol van digitale media in het onderwijs verwacht u in de toekomst?

Geïnterviewde: Ik denk dat het een veel grotere rol krijgt, omdat het veel meer maatwerk gaat worden. Het zou mij verbazen als het niet zo was, want het is zo dat in onze school de bovenbouw kleiner wordt. De klassen die les krijgen worden kleiner. Dat komt ook omdat het voedingsgebied opdroogt hier. Deze school gaat niet nog veel groeien. Als we dan de breedte aan willen bieden die we nu aanbieden, dan komen we er niet onderuit dat het kleinere groepen zijn. Zo hou je het betaalbaar. Aan de hand van media moet je dat dan oplossen. Ik denk dat daarbij dat het buiten de school commercieel wel aantrekkelijk is voor mensen om daar dingen voor te gaan ontwikkelen. Als school ga je dat dan afnemen en op een moment wordt het voor de school commercieel aantrekkelijk. Dan kun je maatwerk gaan leveren. Er zijn al systemen waarbij leerlingen op grond van het aantal vragen dat ze goed hebben nieuwe vragen krijgen. Bijvoorbeeld bij wiskunde worden er een aantal vragen gesteld en de foute antwoorden zijn uitgangspunt voor nieuwe vragen. Het gebied waar ze dan goed in zijn krijgen ze minder vragen over. Dan is het dus puur maatwerk dat leerlingen individueel les krijgen op de computer. En dat zie ik ook als toekomst voor kunstgeschiedenis.

Wesley: Hoe krijgt dat dan vorm tijdens kunstgeschiedenis denkt u?

Geïnterviewde: Tijdsperiodes of bepaalde soort vragen (kennisvragen, toepassingsvragen etc.) En als dan blijkt dat je met toepassingsvragen problemen hebt, dat je dan daar meer vragen van krijgt. In een klas loopt alles door elkaar en dat heb je op deze manier dan niet.

Wesley: Welke kansen ziet u voor de rol van media-educatie tijdens het kunstonderwijs in de toekomst?

Geïnterviewde: Je ziet in ieder geval een ontwikkeling dat technologie goed en snel vooruit gaat. Een voorbeeld is dat wij hier op school camera's gekocht hadden en dat leerlingen camera's gingen gebruiken. Wij moesten dan zorgen dat deze opgeladen waren en als een collega na jou de camera's nodig had, dan moest jij ze op tijd in het stopcontact stoppen. Op een gegeven ogenblik bleven die camera's steeds meer in de kast liggen, omdat er steeds meer leerlingen kwamen die een goed mobieltje hadden waar ze ook mee konden filmen en fotograferen. Die camera's worden nu enkel voor een bepaald project gebruikt, maar veel gebeurd nu aan de hand van mobieltjes. Dat komt omdat ze kwaliteit veel beter geworden is. Mobieltjes hebben nog steeds niet alle mogelijkheden die

een foto- of filmcamera heeft, maar de manier waarop wij ze gebruiken, als je het hebt over de inhoud van een beeld, dat wordt voor een heel groot deel bepaald door hoe de foto wordt genomen en niet zozeer de technische kwaliteiten van de camera. Daar richten wij ons dan in eerste instantie voornamelijk op. En wanneer het in de toekomst mogelijk wordt om meer met deze technische aspecten te doen, dan zullen we het meer onderdeel maken van het onderwijs. Zo kijk ik er tegenaan ten minste. In ieder geval: de techniek bepaalt in grote mate wat de mogelijkheden zijn. Hoe deze mogelijkheden zich voordoen, dat zie ik nog niet helemaal precies. Misschien iets met 3D? Ik weet het niet. Het moet ook niet zo zijn dat het enkel over de techniek gaat op een gegeven ogenblik.

Wesley: Nee precies, dat men erin doorschiet...

Geïnterviewde: Het is wel zo dat ik het management heb overtuigd om te investeren in meer Adobe-programma's voor beeldbewerking. We hebben wel een programma voor videobewerking, maar niet voor *photoshop*. Hier werd wel veel over gevraagd. Het is in ieder geval heel erg makkelijk om dat binnen de school te hebben, dus daar wordt een licentie voor aangevraagd. Ze willen misschien nu het hele Adobe-pakket aanschaffen.

Wesley: En ten slotte: welke zorgen ziet u voor de rol van media-educatie in het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Ja. De voordelen zijn net zo goed de nadelen. Je komt minder snel in een museum. We hebben nog steeds een groot budget voor busreizen die we kunnen gebruiken. Op het moment dat de media in de klas toeneemt ga je minder naar musea toe. Dan ga je minder de kunst fysiek bekijken. Dat is het nadeel van de ontwikkeling van media mondiaal gezien. Het moment dat je denkt dat je films gezien hebt over panda's in China, dan denk je dat je weet wat ze doen bij wijze van spreken.

Wesley: Volgens mij heb ik een helder beeld. Bedankt voor het interview.

### **Interview 3: Transcript interview met Y.R. (cultuurcoördinator ORS Lek & Linge) - 8 juni 2017**

Wesley: Voordat ik begin met het interview vind ik het fijn een beeld te hebben van de persoon waarmee ik spreek. Kunt u misschien iets vertellen over uzelf, uw achtergrond en uw persoonlijke interesses?

Geïnterviewde: Ik heb de conservatoriumopleiding gedaan in Amsterdam. Daar heb ik de opleiding docent muziek gedaan. Toen ben ik in het muziekonderwijs begonnen en ben ik les gaan geven in het voortgezet onderwijs. Dat doe ik ongeveer vanaf 1985, dus dat is inmiddels ruim dertig jaar. Daarnaast ben ik ook kunst

algemeen gaan geven en ongeveer vier jaar geleden cultuurcoördinator geworden. Samen met mijn collega's van Lek & Linge hebben wij er een cultuurprofielschool van gemaakt.

Wesley: Waarom is toentertijd ervoor gekozen om een cultuurprofielschool te worden?

Geïnterviewde: De belangrijkste reden is dat wij kunst en cultuur voor leerlingen heel erg belangrijk vinden. Wij vinden dat juist zo belangrijk omdat die vakken leerlingen de gelegenheid bieden te onderzoeken, te experimenteren, zichzelf te leren kennen, te leren samenwerken en te leren reflecteren. Dit gebeurt in meerdere mate dan bij andere vakken. Wij vinden dat heel erg belangrijk dat kinderen dit leren. We vinden het ook heel belangrijk dat de leerlingen zichzelf kunnen ontplooiën op de gebieden waar zij goed in zijn. We zijn bijvoorbeeld ook een TTO school (Twee Talig Onderwijs) en wij bieden heel veel dingen buiten school aan. Dat kun je op onze website zien. Dat is eigenlijk de allerbelangrijkste drijfveer. We hadden al een zeer rijk cultureel leven op Lek & Linge. We dachten dus eigenlijk dat het voeren van zo'n predicaat (het aangesloten zijn bij de VCPS) voordelig zou werken. Hiermee zou veel kennis toegankelijk worden. De VCPS organiseert bijeenkomsten met lezingen door mensen die iets over kunst, cultuur en het onderwijs te vertellen hebben. Door het predicaat trek je natuurlijk nog meer leerlingen aan die geïnteresseerd zijn en die hun ei kwijt kunnen op Lek & Linge.

Wesley: Dat geeft wel een duidelijk beeld.

Geïnterviewde: Het zijn wel een beetje idealistische motieven.

Wesley: Op de website van de VCPS had ik gevonden dat uw cultuurprofielschool profileert met media-educatie en nu was ik heel benieuwd hoe dat vorm zou krijgen.

Geïnterviewde: Media-educatie... Ik denk dat je doelt op de opleiding op de vmbo. Wij boden daar het vak TMC (Techniek, Media en Communicatie) aan. Inmiddels is dit vak van naam en inhoud veranderd. Hier weet ik het fijne niet van, omdat ik zelf niet op het vmbo les geef. Dat is in ieder geval een opleiding die scholieren opleidt voor activiteiten op gebied van productie. Dit wil zeggen alles wat er komt kijken bij organisatie, het organiseren van een voorstelling, de pr die daar ook een onderdeel van is. Dat is ongeveer de inhoud van die poot die enkel op het vmbo wordt aangeboden.

Wesley: Wat is de reden dat dit enkel op het vmbo wordt aangeboden?

Geïnterviewde: Dat heeft ermee te maken dat het vmbo een andere structuur heeft op gebied van het onderwijsaanbod. Op het havo en vwo wordt er gewerkt met profielen en ook dit zit op het vmbo anders in elkaar. Het vak TMC bestaat niet in het profielaanbod voor havo/vwo. En ander vak dat enkel op het vmbo wordt aangeboden is Motortechniek bijvoorbeeld.

Wesley: Nu is het ook zo dat media-educatie plaats zou kunnen vinden tijdens CKV bijvoorbeeld, want daar

worden de disciplines film en fotografie behandeld. Nu is mijn vraag: welke raakvlakken ziet u tussen media-educatie en kunsteducatie.

Geïnterviewde: Die zijn er wel degelijk. Bij CKV werken leerlingen ook met film en hier zijn mijn CKV collega's mee bezig om het iets concreter gestalte te geven. Zij willen ook leerlingen de mogelijkheid bieden om met goede apparatuur zelf filmpjes te maken. Ze hebben ook al een paar keer mee gedaan aan een internationale filmwedstrijd, dus daar zijn ze wel heel actief mee.

Wesley: Het komt er dus op neer dat leerlingen leren om een filmpje in elkaar te zetten?

Geïnterviewde: Voor zover ik weet wel hoor. Ik weet daar niet het fijne van.

Wesley: Welke verschillen ziet u tussen beide terreinen van educatie?

Geïnterviewde: Hoe bedoel je dit precies?

Wesley: Media-educatie wordt vaak gezien als een educatieterrein dat heel dicht ligt bij kunsteducatie en dus ook veel raakvlakken met elkaar heeft. Ze zijn niet hetzelfde, maar tijdens kunsteducatie wordt er bijvoorbeeld wel media besproken (film, fotografie). Wat verstaat u onder de term media-educatie?

Geïnterviewde: Ja, ik weet niet precies wat jij daar onder verstaat.

Wesley: Media-educatie is een soort containerbegrip. In mijn onderzoek zie ik het als een combinatie van mediahouding, mediakennis en mediavaardigheden.

Geïnterviewde: En onder media versta je ook internet, *social media*, televisie, film...

Wesley: Digitale media horen hier ook inderdaad bij.

Geïnterviewde: Dus kennis, houding en vaardigheden? Wij zitten vooral op de vaardigheden. Ik kan me voorstellen dat kennis en houding in hele andere vakken aan bod zouden kunnen komen, bijvoorbeeld bij Maatschappijleer of Geschiedenis. Het raadplegen van bronnen en daar kritisch in zijn is iets wat thuishoort bij een vak als Geschiedenis. En het kritisch staan ten opzichte van bronnen lijkt mij een mediahouding, toch? Dat leerlingen niet meer iets zomaar gebruiken vanuit Wikipedia of 'het internet'.

Wesley: Tijd voor een specifiekere vraag: we hadden het net al een beetje over CKV en u gaf al aan dat u het fijne er niet vanaf wist, maar welke mediakennis wordt daar vooral behandeld?

Geïnterviewde: Mediakennis... Wat moet ik mij daarbij voorstellen? Het weten dat er verschillende vormen van media zijn? Dat weten veel leerlingen al. Dus wat versta je onder mediakennis?

Wesley: Het begrip hoe de media functioneert en dergelijke?

Geïnterviewde: Hoe een film of website worden gemaakt? Dat laatste krijgen ze bij ICT. Daar leren ze zelf websites maken en leren ze zelf programmeren. Dat is een vak wat zij kunnen kiezen.

Wesley: Is dat een onderbouw of bovenbouw vak?

Geïnterviewde: Dat is bovenbouw.

Wesley: Ook op vwo/havo?

Geïnterviewde: Ja.

Wesley: Een ander concept waar ik in mijn onderzoek tegenaan gelopen ben is 'digitale geletterdheid'. Heeft u daar wel eens van gehoord?

Geïnterviewde: Daar kan ik mij wel iets bij voorstellen. Dat gaat over de mate waarop je digitaal vaardig bent. Dat gaat over de mate waarin je zelf in staat bent om te gaan met digitale media. In hoeverre je zelf in staat bent een Excel bestandje te maken.

Wesley: Wat ik zelf zie is dat digitale geletterdheid zich vooral richt op de vaardigheden van de leerling. Daarnaast is mediawijsheid ook een aspect van digitale geletterdheid. Hoe wordt mediawijsheid onderwezen op jullie school?

Geïnterviewde: Mediawijsheid lijkt mij ook een soort containerbegrip. Enerzijds zie ik daarin het kritisch staan ten opzichte van bronnen en anderzijds hoe je om moet gaan met *Whatsapp*, hoe ga je om met het pestgedrag, etc. Dat lijkt mij ook een vorm van mediawijsheid. Dat is wel iets dat meer thuishoort tijdens de mentorlessen. Ik denk dat mentoren daar af en toe wel bij stil zullen staan: 'hoe ga je om met social media en hoe ga je respectvol met elkaar om'. Ik kan me daar wel iets bij voorstellen dat je daar af en toe even bij stilstaat.

Wesley: Hoe gebruikt u de digitale middelen tijdens de kunstvakken die u geeft?

Geïnterviewde: Tijdens het vak muziek... We hebben natuurlijk een ELO (Elektronische Leeromgeving). Daar staat al het lesmateriaal op wat wij gebruiken (bladmuziek, links naar YouTube om naar muziek te luisteren). Daarnaast gebruik ik het wanneer leerlingen zelf een stuk componeren en deze digitaal in moeten leveren. Dit gaat via een programma waarin leerlingen muziek kunnen noteren. Soms als ik met leerlingen een project doe dan maken we een *Whatsapp* –groepje, waarmee leerlingen elkaar snel kunnen bereiken en afspraken kunnen maken. En zelf gebruik ik de e-mail heel veel om contact te onderhouden. Dat zijn de belangrijkste dingen die ik in de muziekles gebruik.

Wesley: En de kunst algemeen les? Hoe zit het daar?

Geïnterviewde: Daar geldt in principe hetzelfde voor. Bij muziek draait het natuurlijk om het musiceren, dus daar heb je verder niet veel digitale middelen nodig. Dit doen we namelijk zingend en spelend. Bij kunst algemeen gebruik ik het zeer intensief, omdat het in dit vak gaat over beeldende kunst, muziek, film, toneel, architectuur etc. En dit zijn dingen die ik laat zien en horen doordat ik van alles projecteer. We hebben een digitaal bord waar we alles op kunnen zetten wat we willen en waar ik mijn eigen laptop op aan kan sluiten. Dus daar gebruik ik het wel heel intensief.

Wesley: Voelt u de noodzaak om mee te gaan met de digitale ontwikkelingen tijdens uw les?

Geïnterviewde: Ja, absoluut! Dat doe ik ook heel erg. Leerlingen lachen mij altijd een beetje uit als iets het niet doet, maar ik kan wel zeggen dat ik een van de voorlopers ben met het gebruik van digitale middelen. Ik vind dat zelf ook heel erg leuk en ik zie er enorm veel voordeel aan. Als je nog werkt en je in het leven staat, dan hoort dat er wel bij. Het is wel tijdrovend, maar soms ook tijdbesparend.

Wesley: Hoe bedoelt u dat?

Geïnterviewde: Een elektronische leeromgeving moet helemaal ingericht worden. Aan het begin van het schooljaar is dat behoorlijk wat werk. Maar goed, de rest van het schooljaar heb je daar dan ook wel weer profijt van.

Wesley: U bent vast op de hoogte dat het schoolvak CKV komend jaar vernieuwd gaat worden. Nu vroeg ik mij af hoe u en uw collega's denken hieraan vorm te geven.

Geïnterviewde: Ja, daar ben ik zelf ook heel erg benieuwd naar. Ik geef geen CKV, dus ben niet op de hoogte hoe zij dat doen.

Wesley: Bent u wel bekend met de wijzigingen die eraan zitten te komen?

Geïnterviewde: Ik weet niet precies welke wijzigingen het zijn, maar als je ze noemt dan herinner ik het me vast wel weer. Ik heb het wel gelezen namelijk.

Wesley: De verplichte culturele activiteiten gaan minder zwaar wegen en CKV gaat meetellen in het combinatiecijfer. Het schoolvak verandert qua inhoud meer richting het onderzoekend leren door veranderende kernthema's. Het gaat niet langer enkel om leerlingen te motiveren om deel te nemen aan cultuurparticipatie, maar het onderzoeken van wat nu precies gebeurt in kunst en cultuur staat meer centraal.

Geïnterviewde: Ja. De kerndoelen... De weging van het cijfer is een feit... Qua kerndoelen; je vult dat zelf toch

een beetje in naar eigen inzicht. Ik heb mijzelf nooit zo van de wijs laten brengen door kerndoelen, want je hebt een redelijke vrijheid daarbinnen. Een kerndoel is snel geformuleerd en er wordt snel iets aangehangen. Ik denk dat de inhoudelijke lessen die goed zijn gewoon blijven. Die gaan we niet veranderen. Althans dat vermoed ik hoor. Voor de zekerheid zou je met een CKV docent moeten gaan spreken.

Wesley: Kunt u kort nog even aangeven welke mediavaardigheden leerlingen meekrijgen tijdens het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Film maken en fotograferen.

Wesley: Daar ligt echt de nadruk op? Het monteren? Foto's maken en bewerken met photoshop?

Geïnterviewde: En dat vindt dan voornamelijk plaats tijdens CKV.

Wesley: Photoshop ook?

Geïnterviewde: Dat zou ik niet durven zeggen.

Wesley: En hoe vindt mediahouding plaats tijdens het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Wat natuurlijk wel ter sprake komt als we het hebben over het modernisme van het begin van de twintigste eeuw, dan is natuurlijk de propaganda in de kunst heeft daar een grote rol gespeeld en is heel bepalend geweest voor het sociaalrealisme, het constructivisme, Hitler Duitsland, etc. Dit kun je ook zien als een vorm van mediawijsheid van hoe je naar een afbeelding of film kijkt en wat de boodschap daarachter is. Dat is ook een vorm van mediawijsheid. Waarom is een foto op een bepaalde manier gemaakt? Wat wil de fotograaf ermee zeggen? Een voorbeeld: de foto van dat naakte meisje in Vietnam. Als je nu leest onder welke omstandigheden deze foto is gemaakt, dan blijkt dat eigenlijk heel anders te zijn dan dat de foto suggereert. De mannen die eromheen lopen lijken allemaal soldaten te zijn, maar als ik me niet vergis zijn dat journalisten. Ook was de regio in Vietnam op het moment dat de foto werd genomen veilig. De foto is zo gemaakt dat het meisje pontificaal in beeld staat, waardoor er eigenlijk wordt gesuggereerd dat zij min of meer door die mannen opgejaagd wordt. Dat is eigenlijk ook een vorm van mediawijsheid dat je leerlingen leert kritisch naar beelden te kijken. Dit is wel iets wat bij kunst algemeen heel erg ter sprake komt.

Wesley: Ja, dat begrijp ik.

Geïnterviewde: Wat is het eigenlijk een leuk onderwerp! Nu ik er zo over nadenk was het bij Rembrandt in de zeventiende eeuw ook al het geval hoe bepaalde beelden worden benaderd qua lichtval. Daardoor wordt toch iets gezegd wie het belangrijkste personage is op een schilderij. Beelden interpreteren, daar gaat het eigenlijk om. Dat doe je heel veel bij kunst algemeen.

Wesley: Ten slotte heb ik nog een paar afsluitende vragen. Welke ontwikkelingen ziet u voor de rol van nieuwe media in het onderwijs?

Geïnterviewde: Ik denk dat nieuwe media een hele grote rol gaat spelen. Ik denk dat er vele manieren zijn waarop dit vorm gegeven kan worden. Ik verwacht dat de nadruk in het onderwijs meer komt te liggen op differentiatie. We zullen steeds minder klassikaal les gaan geven en onderwijs zal steeds meer toegesneden worden naar individuen. Ik denk dat de digitale media daar een hele grote rol in gaan spelen. Dat vermoed ik. Dat is nu eigenlijk al een beetje aan de gang. Ik vond het heel frappant dat ik geëxperimenteerd heb met lessen kunst algemeen alleen maar achter de computer. Daar ben ik snel weer vanaf gestapt want het heeft ook nadelen. Maar ik sprak begin van deze week een leerling die begin van het jaar beter presteerde dan nu en hij zei dat hij onderwijs achter een computer eigenlijk een prettigere manier van leren vindt. Voor hem zou dat dus eigenlijk moeten kunnen. Elke leerling zou eigenlijk zijn eigen manier van leren moeten kiezen. De een zou dan graag met een computer werken en de ander zou uitleg hebben van een docent. Ook kan iemand de voorkeur hebben het samen met iemand te doen. Ik denk dat het ontdekken van de beste manier van leren ook een leerschool is. Ik denk dat de digitalisering daar een hele grote bijdrage aan gaat leveren.

Wesley: Dat is een hele mooie vooruitstrevende gedachte wel.

Geïnterviewde: Ja precies. Af en toe moet je dan wel alle leerlingen bij elkaar hebben om een mooi verhaal te vertellen. Het verhaal mag je natuurlijk nooit vergeten in het onderwijs. Dat kun je niet uit een computer halen.

Wesley: Hoe denkt u dat kunstonderwijs bij kan dragen aan de media-educatie van leerlingen?

Geïnterviewde: Dat over kunst algemeen heb ik net gezegd: kritisch naar beelden kijken, beelden interpreteren. Je zelf afvragen wat degene die dit beeld maakt mij nu wil vertellen? Het nemen van een zekere afstand is ook van belang. Ik denk dat het kunstonderwijs daar een hele grote rol in kan spelen, maar dan gaat het voornamelijk wel over beelden.

Wesley: Het toepassen van digitale media tijdens het kunstonderwijs zou volgens verschillende publicaties die ik doorgenomen heb het kunstonderwijs toegankelijker kunnen maken voor leerlingen door de aansluiting bij hun belevingswereld. Hoe staat u hier tegenover?

Geïnterviewde: Ik weet het niet zo hoor. Kunst kun je beter toegankelijk maken door iemand enthousiast erover te laten vertellen. Dat bedoelde ik net ook met dat verhaal. Daarmee maak je het toegankelijk: als je met hen erover in gesprek gaat. Als iemand achter zijn computer zit en hij ziet het zwarte vierkant van Malevich, dan denkt hij 'wat is dat nu voor flauwekul' en klikt hij het weg. Maar als ik het heel groot projecteer op het scherm en we gaan erover praten: dan wordt het iets. Dan vertel ik graag aan ze waarom zoiets gemaakt is en welke gedachte erachter zit. Je leert je leerlingen dan dat ze niet zo snel voor het gemak van oordeel moeten gaan, maar eerder voor de moeite van het begrijpen. Een computer heeft het gevaar dat je te snel voor het gemak van oordeel

gaat door het snelle wegglikken. De computer legt niet uit wat je ziet en dat vind ik naast de rol van de digitalisering de belangrijkste rol van de docent: het gesprek aangaan. Ik zie het dus niet zo dat door digitale media het onderwijs toegankelijker wordt gemaakt.

Wesley: Welke kansen ziet u voor de rol van media-educatie in het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Dat is eigenlijk een beetje wat ik al benoemd heb. Wat een moeilijke vraag wel. Leerlingen kunnen films maken, foto's maken, vaardigheden daarin opdoen. Dat is ook een vorm van kunst. Kritisch naar beelden kijken en interpreteren, dat is die houding. Houding en wijsheid hebben veel met elkaar te maken. Ik denk wel dat dit het belangrijkste is.

Wesley: Heeft u ook nog bepaalde zorgen over de rol van media-educatie/digitale media in het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: De enige zorg die ik heb is het klikgedrag en het te snel in je oordeel vast zitten. De snelheid van het oordeel is volgens mij waar je beducht voor moet zijn. Het nadenken over iets voordat je er een oordeel over hebt. Hier ligt een belangrijke rol weggelegd voor de docent.

Wesley: Volgens mij heb ik een helder beeld. Bedankt voor het interview.

#### **Interview 4: Transcript interview met Toon Robben (cultuurcoördinator SSgN) - 12 mei 2017**

Wesley: Ik had u benaderd voor een interview omdat ik mijn scriptie doe over de relatie tussen media-educatie en het cultuuronderwijs. Nu had ik op de website van Cultuurprofiel scholen gevonden welke scholen gespecialiseerd zijn in media-educatie en daar was de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN) er een van.

Geïnterviewde: Nou niet zozeer media-educatie, daar zijn wij niet gespecialiseerd in. We hebben natuurlijk wel een cultuurprofiel. Dat is een essentieel verschil. Het kan wel met elkaar te maken hebben, maar dat hoeft niet per se.

Wesley: Laten we bij het begin beginnen met een introducerende vraag: kunt u wat zeggen over uw achtergrond, de reden waarom u docent bent geworden en wat uw persoonlijke interesses zijn in het culturele veld?

Geïnterviewde: Dat ik docent ben geworden ben, ik wil geen toeval zeggen, maar het is zo gelopen. Na de middelbare school heb ik een HBO gedaan en ben uiteindelijk docent muziek geworden. Ik ben begonnen met muziek toen ik een jaar of elf was. Ik bespeelde toen van alles wat valt onder slagwerk. Na de middelbare school ben ik eerst een opleiding muziektherapie gaan doen hier op de huidige HAN. Die heb ik afgemaakt en toen was

ik klaar begin jaren 1980. De economische situatie was niet zo best toentertijd en muziektherapie was ook niet echt mijn ding. Daarna ben ik gegaan voor mijn eerstegraadse lerarenbevoegdheid op het conservatorium in Arnhem. Daarna ben ik niet meteen in het onderwijs beland, want ik heb kortstondig een eigen bedrijfje gehad in het vervaardigen van bladmuziek. Dit was eind jaren 1980. Dat gebeurde met een Apple en een dergelijk ding stond toen nog in de kinderschoenen. Het kostte ook een vermogen. Die computer die ik toen had werkte met een harde schijf van 25 MB, dus een hedendaagse USB stick heeft meer opslagruimte. Maar goed, dit schets even wat de situatie toen was. Dat heb ik een paar jaar gedaan en uiteindelijk ben ik hier begonnen met vijf uurtjes. Ik zag de vacature en ik zat eigenlijk de hele dag achter de computer en ik had amper contact met mensen, omdat eenzaam achter een computer de hele tijd die nootjes aan het bewerken was. Toen ben ik hier begonnen met 5 uurtjes op een vrijdag en het contact met de jongeren beviel behoorlijk goed en ik had binnen *no time* een volle baan eigenlijk en dat eigenlijk zo gebleven. Tussendoor heb ik wel een uitstapje gemaakt naar het NSG hier in Nijmegen. Dus dat is een beetje mijn achtergrond, ik ben muziekdocent en daaruit ben ik in de cultuurhoek terecht gekomen.

Wesley: En bent u nog steeds actief in het muzikale veld of dat niet meer?

Geïnterviewde: Nee, niet in de zin dat ik zelf uitvoerende ben. Daar heeft ook nooit zo zeer mijn ambities gelegen. Ik ben echt een klassieke docent wel. Hier op school doe ik wel dingen. Waar er gebrek aan is dat vul ik in. Mijn culturele belangstelling gaat wel verder dan muziek. Ik ben zeer in literatuur, film, beeldende kunst geïnteresseerd.

Wesley: Wat voor school is de SSgN volgens u? En waarom is er toentertijd gekozen voor een cultuurprofilering?

Geïnterviewde: Als we het hebben over het cultuurprofiel hier dan moet ik het hebben over mijn voorganger die conrector was hier. Peter Seijbel gaf Nederlands en hij was ook erg geïnteresseerd in theater. Hij was voordat we tien jaar geleden begonnen met het cultuurprofiel al bezig met het culturele aanbod hier op school. Hij is daar een van de pioniers van. Hij is ook de grondlegger van het gedachtegoed achter de Jenaplanschool. Wij zijn een Jenaplan school, daar kun je ook nog steeds iets van merken. Het Jenaplan en de cultuurprofilering liggen wel in elkaars verlengde. In een notendop bestaat het Jenaplan uit verschillende onderdelen: gesprek, spel, werk en viering. Als het goed is komen deze elementen ritmisch in het curriculum voor. Werk staat gewoon voor de vakken. Gesprek staat voor kringgesprekken. En viering is zichtbaar tijdens de weekopening en sluiting, wat vaak een cultureel tintje heeft. Bijvoorbeeld vanmiddag presenteren wij een grafische tablet in de aula tijdens de weeksluiting en anderen presenteren dan wat. Het cultuurprofiel is voortgekomen uit het Jenaplan.

Wesley: Ik vond op de website van cultuurprofiel scholen dat de SSgN profileert met media-educatie. Nu was mijn vraag ...

Geïnterviewde: Waar vond je dat precies? Op onze website?

Wesley: Nee, op de website van Cultuurprofielscholen.nl.

[Geïnterviewde gaat op internet zoeken waar interviewer deze gegevens vandaan heeft gehaald]

Geïnterviewde: Uhm, ik snap wel wat daarmee wordt bedoeld, maar dan moet je eerst definiëren wat je verstaat onder media-educatie. Iets over het curriculum in de onderbouw: in de brugklas heeft iedere leerling twee uur tekenen, een uur handvaardigheid, een uur drama en een uur muziek. In het tweede jaar is dat nog steeds zo, met uitzondering van het feit dat tekenen dan nog maar een uur is. In het derde jaar kunnen leerlingen gaan kiezen en dan komt het vak media-educatie om de hoek. Ik zal het je laten zien.

[Geïnterviewde staat op en loopt richting de gang om interviewer het medialokaal te laten zien]

Geïnterviewde: Dit is ons multimedialokaal. Hier wordt multimedia gedoceerd. Hier wordt van alles gedaan op gebied van media, fotografie, film, reclame en alles wat daarmee is geïntegreerd zeg maar. Dat wordt als een apart vak gegeven.

[Geïnterviewde en interviewer lopen terug naar kantoor van Robben]

Geïnterviewde: In de bovenbouw bieden wij ook media-educatie aan. Nogmaals: het is maar net hoe je het definieert. Onder media valt natuurlijk ook geschreven pers etc., maar als wij het hebben over multimedia, dan gaat het vooral over fotografie, film, beeld, beeldbewerking en dat soort grafische dingen. En het is ook nog eens zo, en daar zijn wij als SSgN uniek in, dat wij in de bovenbouw foto en film aanbieden. Dat is in principe gewoon een beeldende vorming vak, maar wij hebben hier ook echt een vak voor film. Dat wordt op eindexamenniveau aangeboden aan 5 havo en 6 vwo.

Wesley: Dat brengt inderdaad al wat duidelijkheid. Zoals u al zei is het begrip media-educatie best wel breed en vaag. Zelf heb ik daar de laatste tijd het een en ander over gelezen heb en schrijvers gebruiken de hele tijd andere termen.

Geïnterviewde: Daarom zeg ik dat we eigenlijk media-educatie eerst moeten afbakenen wat wij ermee bedoelen. Heb je al meer mensen gesproken hierover in een interview?

Wesley: Er komen nog meer interviews aan, maar u bent de eerste.

Geïnterviewde: Heb je toevallig ook contact gehad met Joost de Laat van het Dominicuscollege? Dat is wel de expert in Nijmegen. Mocht je nog tijd over hebben, dan is het zeker de moeite waard hem te spreken. Hij zit op het Dominicuscollege en is al decennia bezig met media-educatie, maar die geven er toch een hele andere invulling aan dan wij. Zij werken bijvoorbeeld met Ipads etc. En daarom zeg ik: hoe definieer je media-educatie? Zoals wij het hier als SSgN zien dan heeft het veel te maken met het kunstvak. Niet alleen trouwens. Ik begreep dat je met Casper ging praten?

Wesley: Nee, hij was ziek. Er wordt nog een nieuwe afspraak gemaakt.

Geïnterviewde: Waar wil je het met hem dan over hebben dan? Hij geeft geschiedenis en in de rand daarvan allerlei dingen die met media te maken hebben. Uiteindelijk hangen allerlei vakken samen en dat media-educatie een verbindende schakel is tussen al deze vakgebieden en met welke componenten geef je dat vorm? Of met welke apparatuur? Dat kan van alles zijn. Is dat een beetje helder?

Wesley: Ja hoor. En dan de volgende vraag waar u het toevallig al een beetje over had: welke overeenkomsten ziet u tussen media- en kunsteducatie op gebied van inhoud?

Geïnterviewde: Er zit wel een raakvlak tussen. Als ik bijvoorbeeld kijk naar een vriend van mij, een klassiek journalist, geschreven pers, die schrijft voor vakbladen etc. Andere mensen die ik ken zitten dan juist weer in het radio- en televisiewereldje. Andere zitten weer bij reclamebureaus. Hoe definieer je het? De media. Wat is dat? Voor mij is het een heel breed begrip. Geschreven pers, televisie, film. Maar tegenwoordig kun je er bijna alles onder noemen: Facebook, Twitter...

Wesley: Sociale media, digitale media...

Geïnterviewde: Het is maar hoe je het definieert.

Wesley: Laten we het dan maar even over de digitale media hebben. Welke rol speelt dat in kunsteducatie hier op school?

Geïnterviewde: Dat wat ik je net al liet zien; dat Apple lokaal. Niet dat dit het alleen is, want er zijn meerdere plekken hier op school waar computer ter beschikking staan. Afhankelijk van wat tijdens de les moet gebeuren, daar worden de computers op ingezet. Dat Applelokaal wordt specifiek gebruikt voor film en voor alles wat daarbij komt kijken: effecten, commercials, tel maar op.

Wesley: Een ander concept dat veel gebruikt wordt vandaag de dag is 'digitale geletterdheid'. Dit had ik ook al genoemd in de mail. Wat vindt u daarvan? Weet u wat er allemaal onder valt?

Geïnterviewde: Ik heb wel een vermoeden, maar wat vindt je zelf dat daaronder valt?

Wesley: Wat gebleken is uit het lezen van vele publicaties is dat daar bijvoorbeeld ICT-basisvaardigheden en digitale informatievaardigheden onder vallen. Kunt u zich daar een beetje in vinden?

Geïnterviewde: Jawel. Ik ben toevallig zelf ook geïnteresseerd in hard- en software en daardoor zie ik ook snel waar de beperkingen en mogelijkheden liggen bij een bepaald medium. Maar ik zie soms mijn eigen leerlingen tekortschieten op digitaal gebied. Ze weten dan bijvoorbeeld niet hoe iets werkt, hoe je iets opzoekt, hoe je de

gevonden gegevens op een goede manier verwerkt, het beoordelen van informatie. Het is natuurlijk een grote jungle, maar je moet er wel uithalen wat voor jou van belang is. Ik weet niet of je zo digitale geletterdheid ziet, maar als je het plaatst naast klassieke geletterdheid dan kun je het ook begrijpen. Als je iemand die niet geletterd is een tekst voorzet, dan kan hij niet begrijpen waar dat over gaat. En dat heb je natuurlijk in de digitale wereld ook. Vooral bij oudere mensen die daar niet mee opgegroeid zijn. Mijn zoon bijvoorbeeld is van de generatie die niet beter weet dan dat er een smartphone is. En dat is een belangrijk verschil of je ermee groot gebracht bent. Dat neemt niet weg dat ik nog vaak zie dat mensen er niet heel handig in zijn.

Wesley: Oké, en mediawijsheid? Ik weet niet of u daar bekend mee bent?

Geïnterviewde: Jawel, maar wat versta jij eronder?

Wesley: Bijvoorbeeld dat een persoon verstandige keuzes kan maken op het internet.

Geïnterviewde: Daar valt zeker nog een slag te halen volgens mij. Voor de gemiddelde scholier is Wikipedia de Bijbel, terwijl er ook allemaal onzin op staat. Het is heel moeilijk te bepalen wat is nu relevant, wat is waar en wat is niet waar? Iedereen kan natuurlijk alles op dat web zetten, maar als je bijvoorbeeld kijkt naar wetenschappelijke artikelen die aantoonbaar verifieerbaar moeten zijn door controlegroepen etc., dan is dat toch van een andere orde. Ik ben niet zo ouderwets om te zeggen dat vroeger alles beter was, dat is onzin, informatie is informatie. Feit is natuurlijk wel zo dat op internet alles makkelijk kan verschijnen. In boekvorm gaan er nog heel veel mensen overheen. Iedereen kan tegenwoordig alles met een paar muisklikken kwijt op het web. Dan wordt het dus ook een stuk moeilijker om te filteren wat klopt en wat niet? Wat is relevant?

Wesley: En hoe wordt dit dan op deze school aangeleerd? Hoe wordt dit onderwezen? Of is daar niet iets specifiek voor?

Geïnterviewde: Volgens mij niet. Ik heb wel het idee dat bij schoolvakken zoals Nederlands en onze eigen kunstvakken dat als leerlingen dingen moeten opzoeken, dat ze dan aan bronvermelding doen. Dat het dan ook duidelijk is waar het vandaan komt. Dat het ook verifieerbaar is. Niet dat je in een situatie komt met knip en plakwerk en dat de leerlingen niet meer weten waar het vandaan komt. Het waarheidsgehalte is van belang. Klopt het wel gewoon? Nu bijvoorbeeld zijn de *hoax* heel populair, in het Trump-tijdperk waar massaal mensen dingen geloven die niet waar zijn maar verspreidt worden op het internet. Wie heeft het bij het juiste eind? Het is zo verspreid en het wordt als een wapen gebruikt als het ware. Als je iemand in diskrediet wil brengen, dan verspreidt je maar wat net nieuws. Je zag het afgelopen week nog bij de Franse presidentsverkiezingen. Die maken de kant van Macron gek. Dat is voor de Russen natuurlijk een appeltje en een eitje. Het wordt gewoon steeds lastiger te achterhalen wat juiste informatie is en wie het op de wereld heeft gebracht. Het wordt ingewikkelder naar mijn idee. Op een gegeven moment zal het wel nog schip raken.

Wesley: Ik hoop het.

Geïnterviewde: Het kan toch bijna niet anders. Ik geloof niet dat mensen zo dom zijn dat ze eeuwig maar geloven wat hen allemaal wordt voorgeschoteld. Iemand zal altijd zich achter de oren krabben en zich afvragen of het klopt of niet.

Wesley: Tijd voor een andere vraag over een heel ander onderwerp: in mijn onderzoek wil ik mij beperken tot bovenbouw vwo/havo en ik kwam daar tegen dat heel CKV vanaf komend jaar omgegooid gaat worden beleidstechnisch gezien. Ik was heel benieuwd hoe u daar tegenover staat en of u daar iets vanaf weet wat er op school gaat gebeuren.

Geïnterviewde: Daar hebben we het pas over gehad met de collega's die dat gaan doen. Er verandert wel iets, maar we moeten niet meteen denken dat bergen verzet gaan worden. Ten eerste wordt het een combicijfer, het wordt echt een cijfer. Nu is het zo dat een leerling een onvoldoende, voldoende of goed krijgt. Meer mogelijkheden zijn er niet. De enige keiharde regel is dat een leerling in 4 havo en 5 vwo die onvoldoende staat voor CKV geen eindexamen mag doen. In de nieuwe situatie worden er echt cijfers gegeven. En wat verschuift is de verplichting van kunstconfrontaties [culturele activiteiten]. Die verplichting is minder zwaar en het gegeven dat leerlingen meer een onderzoekende mentaliteit moeten hebben gaat meer de boventoon voeren. Het meer onderzoeken van kunstvormen wordt belangrijker. Dat is in een notendop wat de grootste verandering is.

Wesley: En wat vindt u daar zelf van dat dit zo gaat verschuiven?

Geïnterviewde: Op zich vind ik het niet verkeerd, zelfs wel positief. Dat je nu een cijfer kan geven. Het verschil tussen een voldoende en een goed is er nu ook al maar in klassieke cijfers gesproken is het verschil tussen 6 en 8 groot. Een 7 of een 9 voor excellente leerlingen wordt nu mogelijk. Dat vind ik een voordeel. En ook die verschuiving richting het onderzoekende, dat spreekt mij ook wel aan. Dat leerlingen werkelijk op onderzoek uitgaan. Is iets wat het is? Wat zit erachter? Ik vind het positief.

Wesley: En denkt u, doordat er meer ruimte komt voor eigen onderzoek, dat er een grotere rol weggelegd ligt voor het gebruik van ICT of digitale middelen?

Geïnterviewde: Dat zal absoluut een rol spelen, maar niet alleen. De digitale middelen zullen ongetwijfeld gebruikt worden om informatie op te zoeken en het in kaart te brengen van het een en ander. Dat is ook vrij logisch. Als je een beetje weet waar je moet kijken, dan is er veel te vinden. Dat neemt niet weg dat scholieren zelf moeten ondervinden hoe het is. Zij zullen zelf naar concerten moeten gaan. Hier in mijn tas zitten allemaal verslagen van leerlingen die voor het eerst naar de Melkweg, Paradiso of een klassiek concert gaan. En die ervaring is belangrijk als je het voor de eerste keer meemaakt. Leerlingen kennen het enkel van TV en van live registraties en dergelijke, maar dat is toch anders dan dat je erbij bent. Dat zal altijd belangrijk blijven, daar ben ik van overtuigd.

Wesley: Welke digitale vaardigheden ontwikkelen leerlingen tijdens het kunstonderwijs/CKV hier op school?

Geïnterviewde: Het opzoeken van informatie. Vervolgens ook het ordenen en presenteren van informatie.

Sommige leerlingen zijn uitermate handig, want die kunnen binnen no time een PowerPoint, Prezi of filmpje in elkaar zetten. Dit kan met alle toeters en bellen erop, desnoods met ondertiteling. Dan zie je wel een verschil met ongeveer vijf jaar geleden en tien jaar geleden helemaal. Je kunt precies zien wanneer de iPhone geïntroduceerd is. Dan zie je gewoon historisch dergelijk iets veranderd. Iedereen loopt ook met zo'n ding rond de hele dag. Er zitten ook een hoop nadelen aan, maar dat is een ander verhaal. Het is wel zo dat daardoor de gemiddelde leerling niet beter weten dat Instagram, Whatsapp, Facebook en Snapchat bestaan. Dat kennen ze allemaal. Al gaat het allemaal wel erg snel en vluchtig. Zoveel ontwikkelaars krabben zich nog wel eens achter de oren: de jeugd bepaalt op een gegeven ogenblik wat *mainstream* wordt. Als een bepaald platform afdoet, dan is het over en uit. We hebben het hier in Nederland natuurlijk gezien met Hyves, dat is in een zachte dood gestorven sinds de Telegraaf het heeft overgenomen. Iedereen ging daarna naar Facebook, maar dat kan ook zomaar gebeuren dat mensen denken dat ze Facebook ook niet meer zo leuk vinden. Altijd zal er wel een of ander platform blijven, maar persoonlijk zo'n Google, Facebook en Whatsapp wat deze allemaal van jou weten en willen weten. Ik ben ervan overtuigd dat mensen daar zich niet bewust van zijn. Mensen hebben geen idee wat er allemaal wordt geregistreerd. Het gaat echt ver hoor.

Wesley: Regelmatig kwam ik in publicaties tegen dat media-educatie en digitale geletterdheid de manier zijn om het kunstonderwijs aan te laten sluiten bij de belevingswereld van scholieren. Ziet u dat ook zo?

Geïnterviewde: Nee, daar ben ik het volstrekt mee oneens. Dit heeft een simpele verklaring. Ik heb niks tegen digitale middelen hoor, begrijp me niet verkeerd, die spelen uiteraard een goede en grote rol, maar het zou teveel doorvoeren dat dit het enige is. Ik vind dat leerlingen ook gewoon naar een concert moeten gaan of een voorstelling van iets. Dat is hetzelfde bijvoorbeeld bij voetbal. Als je nooit in een stadion bent geweest, dan heb je de ervaring niet van de echte beleving. Het is een andere beleving. Ik ben daar zelf niet bang voor dat het ooit helemaal wordt overgenomen. De analoge wereld zal altijd blijven bestaan en die zal wat mij betreft veel belangrijker blijven. Laatst stond er een interessant artikel in de Volkskrant over een seksrobot. Dat is een of andere pop en daar kun je dan alles mee. Met een 3D bril kun je dan kiezen welke actrice of acteurs je wel interessant vindt en dan heb je soort van digitale seks. Het gaat allemaal nergens over. Het is echt een bedrijf dat dit produceert en ik vind het prima dat het gebeurt, het zal allemaal wel, maar het is wel zo dat digitale middelen steeds verder gaan. Als ik hier op door fantaseer dan zul je in de toekomst zien dat films naast geluid ook geur gaat verwerken. Dat is een kwestie van tijd dat het medium film zich niet enkel zal beperken tot het visuele en auditieve, maar ook het reukorgaan meeneemt. Dat bestaat al, maar het zal vanzelf mainstream worden. Maar terug naar jou vraag: digitale middelen zijn prima, maar ik denk dat de analoge wereld altijd de boventoon zal voeren. Aan de andere kant kan de digitale wereld ook een afspiegeling zijn van de echte wereld. Maar verder zie ik het eigenlijk nog niet gaan.

Wesley: Welke zorgen heeft u betreffende de medialisering van de samenleving en de rol van onderwijs hierin?

Geïnterviewde: Ik denk dat wij leerlingen wegwijs moeten maken. Daar hadden wij het eerder in dit gesprek al over. Noem dat mediawijsheid. Neem niet alles klakkeloos aan. Dat komt echt voor. Scholieren zeggen dan dat

iets waar is omdat het op internet staat, maar dat is wel het aller-domste. Je moet heel goed kunnen filteren wat erachter zit, wie is de bron? Dus in die zin ligt er zeker een taak voor de school. Ik heb er zelf verder niet heel veel zorgen bij. Wel in de zin van de opkomst van de *smartphone*. Leerlingen zitten de hele dag op dat ding. Dan zeggen wij: wat voor beleid voeren wij daarop? Niet in het lokaal? Niet in de school? Sommige lijken wel volgroeid met dat ding. Het is ook wel logisch: je kunt kijken hoe laat het is, je kunt je huiswerk erin kwijt, je kunt je rooster erin opzoeken, het is volkomen logisch dat het ding wordt gebruikt. Mijn rooster staat er bijvoorbeeld ook in, maar er zitten wel grenzen aan. Op een gegeven ogenblik wordt het toestel niet enkel voor het juiste doeleinde gebruikt. Als leerlingen enigszins de kans krijgen of zien dan zitten ze gewoon tijdens de les op Facebook of Whatsapp. En dat gaat wat mij betreft helemaal nergens over.

Wesley: Hoe zit het smartphone-beleid dan precies in elkaar hier op school?

Geïnterviewde: De regel is dat de docent bepaalt of het wel of niet in de les wordt gebruikt. Ik geef zelf muziek en ik geef mijn leerlingen ook wel eens opdrachten waar het handig is om de telefoon te gebruiken. In andere situaties blijft dat ding gewoon in de tas, met uitzondering van huiswerk noteren etc. Scholieren kunnen in de les niet op de telefoon zitten voor hun vermaak. Maar goed, niet iedere docent is hetzelfde. Je ziet daar toch een beetje een grijs gebied ontstaan. Laatst las ik een artikel in het vakbondblad AOB dat heel veel scholen ermee worstelen. Veel scholen zeggen dat die apparaten niet meer het leslokaal in mogen. Het blijft dan in de kluis, want je kunt niet verbieden dat iemand een telefoon meeneemt. Het leidt gewoon heel veel af, dat kun je wel erg merken.

Wesley: Wat vindt u dan van zo'n verbod bijvoorbeeld? Of denkt u dat het teveel van het goede is?

Geïnterviewde: Er zitten twee kanten aan: leerlingen gebruiken het ook wel eens om huiswerk in te noteren, want weinig hebben nog een klassieke papieren agenda. Ook is het zo dat wij als docenten ons huiswerk zetten in magister en daar kijken leerlingen ook op. Ik ben wel van mening dat de regel zou moeten zijn: niet in de les, tenzij een docent toestemming geeft voor gebruik. Ik betrap er nog wel eens een leerling erop en dan is hij zijn telefoon gewoon even kwijt. Grappig is wel; scholen waar ze met Ipads werken, die zijn er bijna niet meer. Maurice de Hond is daar mee begonnen en er zijn nu nog een of twee scholen over die officieel Ipad scholen geregistreerd zijn. De rest is in zachte dood gestorven. In de praktijk bleek dat scholieren toch op een gegeven ogenblik spelletjes gaan doen wanneer ze internet hebben. Als de docent komt, kunnen ze het snel wegglikken en dan zijn ze weer zogenaamd educatief bezig. Zo werkt de kindergeest natuurlijk niet. Die hebben nog niet genoeg besef om het kaf van het koren te scheiden. Dat is logisch. De Ipad-scholen zijn allemaal met de beste bedoelingen begonnen, maar het is allemaal geëindigd in een fiasco.

Wesley: Nu wilde ik graag afsluiten met een concluderende vraag: welke kansen ziet u voor media-educatie, digitale geletterdheid in het kunstonderwijs?

Geïnterviewde: Ik zie allerlei kansen. De bron waar iets uit voortkomt, is niet heel relevant. Een schermpje, smartphone, tablet, beamer, camera of digibord, het maakt allemaal niet veel uit. Het gaat uiteindelijk om de

inhoud. En dan kom je precies bij wat ik net ook al zei met die Ipads, dat is gewoon een fiasco geworden. Er was nauwelijks software voor en anderzijds zat er een verdienmodel achter. Spelers op de markt van de gehele educatieve uitgeverij, die hebben bij hun methode een digitale variant. Dat is ook logisch. Op gebied van content maakt het niet uit of je een boek voor je hebt of een Ipad. Wat voegt het dan toen? Dus die inhoud die zal alles bepalend worden en zijn. Als iets echt goed educatief is, goede software, het brengt je verder, dan zie ik de verschillen niet zo. Het is anders en het is makkelijker. Wat wel zo is met alles dat digitaal is, audio of video, dat er een hele illegale markt bij komt. Iedereen download er maar op los. Het is logisch dat daardoor iedereen zijn eigen ruiten ingooit. De uitgeverijen zeggen vervolgens dat ze de content gaan verstoppen achter een platform waar je voor moet betalen. Maar goed, dat zijn commerciële dingen. Dat heeft er zijdelings mee te maken, maar ik zie zeker kansen. Je kunt het ook niet terugdraaien. Je kunt het niet tegenhouden. Je moet gewoon mee en je moet zorgen dat kwalitatief de inhoud op orde is. Alle digitale versies moeten dan wel net zo goed of beter zijn dan de klassieke dingen die er al zijn. Een ander voorbeeld is dat er nu websites zijn waar je digitaal een museum kan betreden. Als je dat op een digitale manier kan betreden, dan is dat voordelig voor mensen die door een fysieke beperking verhinderd zijn om in de analoge wereld daarheen te gaan. Deze mogelijkheden worden nog lang niet optimaal benut. Er zit nog veel toekomst in de digitale middelen, het is enkel de vraag hoe gebruik je het?

Wesley: Ik denk dat ik wel een duidelijk beeld heb van uw visie.

Geïnterviewde: Je merkt het ook wel. De gemiddelde leerling vindt het lezen van een boek saai. Dat komt omdat zij nog nauwelijks gewend zijn lange stukken tekst te lezen. Dat komt door de sociale media, waar je snel door alle informatie heen *scrollt*. Maar als je iets wil overbrengen op gebied van wetenschap, kunst of iets dergelijks dan moet je toch vroeg of laat leren hele stukken tekst te kunnen lezen. Of dat vervolgens door een klassiek boek gebeurt of digitaal, dat maakt niet uit. De verpakking is anders, uiteindelijk gaat het toch altijd om de content. Daar ben ik van overtuigd. Als je naar het hele mediaveld kijkt, bijvoorbeeld die hele *geenstijl.nl* discussie van vorige week, dat komt niet uit de lucht vallen en de mensen die aanstoot eraan hebben die zeggen dan dat het nergens over gaat. Het gaat zichzelf filteren en reguleren, daar ben ik van overtuigd. Dat het bestaat is allemaal prima, vrijheid van meningsuiting, maar je kunt verwachten dat op een gegeven ogenblik tegengas gegeven wordt. Ik ben geen pessimist wat dat betreft. Is het een beetje helder?

Wesley: Ja, voor mij is het helder. In ieder geval bedankt voor dit interview.

## Bijlage D – Elf vaardigheden en culturele competenties van Henry Jenkins

The new skills include:

- Play** — the capacity to experiment with one's surroundings as a form of problem-solving
- Performance** — the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery
- Simulation** — the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes
- Appropriation** — the ability to meaningfully sample and remix media content
- Multitasking** — the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details.
- Distributed Cognition** — the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities
- Collective Intelligence** — the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal
- Judgment** — the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources
- Transmedia Navigation** — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities
- Networking** — the ability to search for, synthesize, and disseminate information
- Negotiation** — the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

Bron: Jenkins, H. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur: 4.

## **Bijlage E – Coding tree**

De gescande versies van de coding trees zijn te vinden op de volgende pagina's:

Coding tree 1: Baudartius College, Zutphen – Pagina: 135.

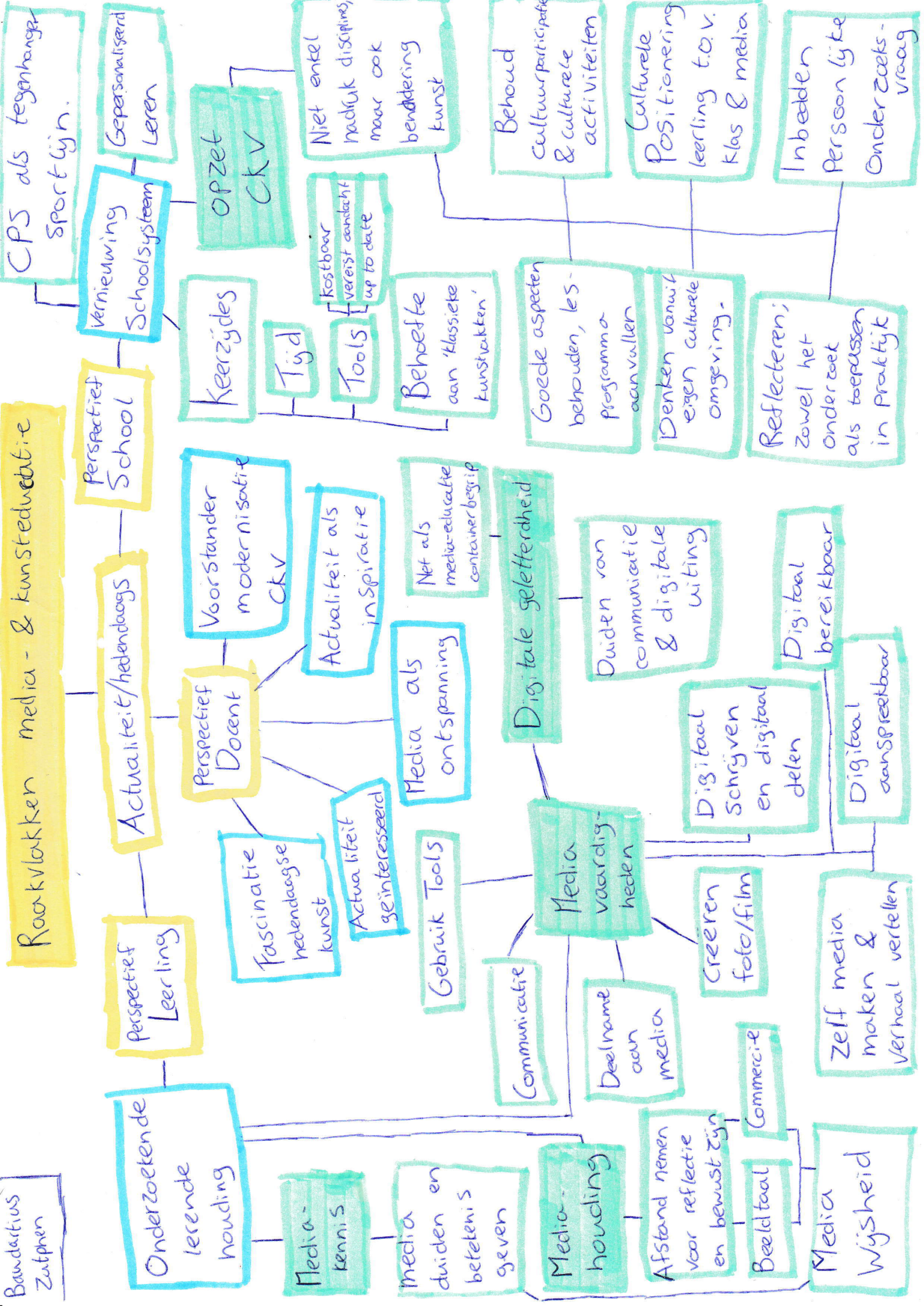
Coding tree 2: Hendrik Pierson College, Zetten – Pagina: 136.

Coding tree 3: ORS Lek en Linge, Culemborg – Pagina: 137.

Coding tree 4: Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, Nijmegen – Pagina: 138.

Coding tree 5: Compleet – Pagina: 139.

Raakvlakken media- & kunsteducatie



HPC  
zetten

Nadruk op  
media vaardig-  
heden

Creëren  
foto & film

Verwerken  
van media

Benutten  
digitale wegn-  
om informatie  
te vinden

Studie-  
centrum  
kan  
benut  
worden

In eigen  
woorden  
zetten van  
informatie  
is voldoende

Digitale  
Geletterdheid

Materiële  
Belemmeringen

Leerlingen missen  
kennis  
van systeem

Mediahouding

'Hoe wordik beïnvloed?'

'Hoe beïnvloed ik iemand  
door beeld & kunst?'

De rol van commercie

Mediawijsheid vindt niet  
Plaats tijdens kunsteducatie.

Perspectief  
leerling

Beelden de  
achtergrond

Film & fotografie  
ligt dichterbij  
beleringswereld  
scholieren

Gebruik media  
voor info verspreiding

Zwaar inzetten  
op ICT

Perspectief  
Docent

Onbewust  
van driedeling  
media-educatie

Kunst wordt  
mediator en  
meer discipline  
overstijgend

Perspectief  
School

Film als een  
meer algemene  
kunstvorm

De ervaring van  
kunst & de locatie  
waar deze voor  
beeld is staat  
hiertegenover

Raakvlakken media & kunsteducatie

CPS als tegenhanger  
sportschool

Vernieuwing  
Schoolsysteem

Via ICT  
Zaken binnen  
School krijgen

Binnenhalen  
informatie

Opzet Ckv

Maken Selfie  
tijdens culturele  
activiteit

Afname aantal  
verplichte  
activiteiten

Uitbreiding  
van verslagen

Nadruk beroeps-  
praktijk aan de  
hand van  
workshops

Onderwijzen  
wordt meer  
maatwerk

Kunstprofiel  
in onderbouw

Foto & film  
als schoolak  
in onderbouw

Samenwerking  
Stagiaires  
ArtEZ

Belemmeringen

Behoeft  
andere soorten  
films

Locatie van  
School

Middelen aan-  
wezig op  
School

Angst verdwijnen  
fysieke kunst-  
ervaring

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

ORS lek & Linga Culenburg

Materiële belemmering

Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven

In kunstonderwijs Nadruk op media-vaardigheden

De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren

Media-kennis

Bewustzijn dat er verschillende vormen van media zijn

Dat weten leerlingen al

Mediahouding

By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken

Media-wijsheid tijdens mentorlessen

Mate waarop je digitaal vaardig bent

Om kan gaan met digitale media

Perspectief leerling

Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen

Nadeel digitale media

leerlingen moeten niet voor gemak oordeel gaan, maar moeten moeite doen te begrijpen

Belang van het verhaal van de docent

Media creatie en interpretatie

Perspectief School

Muzikale achtergrond

Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend

Perspectief Docent

Nadruk op docent

Creëren van filmpjes

Verwerken van filmpjes

Werken met ELO

Digitaal bereikbaar zijn

Gebruik van computer

Media-vaardigheden

Media-wijsheid

Begrijpen van propaganda

Hoe kijken naar film/afbeelding

Wat is de boodschap?

Kritisch naar beziden kijken

Relatie media-houding en media-wijsheid

Digitale Geletterdheid

Het nemen van afstand

Interpreteren

Raakvlakken media- & kunsteducatie

Perspectief leerling

Perspectief School

Perspectief Docent

Opzet CKV

Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd

Invullen naar eigen inzicht

Vrijheid

Ver nieuwing Schoolstelsel

Toekomst perspectief:

Differentiatie

Nadruk op talentontwikkeling

CPS voor toegankelijkheid kennis

ternd doel is snel geformuleerd en makkelijk iets aangehangen

Profilering met media-educatie

Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT

Aparte opleiding THC of VMBO

Nadruk op Productie, organisatie en pr.

Kunst & Cultuur is belang rijk van vroeger uit

ORS lek & Linga Culenburg

Materiële belemmering

Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven

In kunstonderwijs Nadruk op media-vaardigheden

De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren

Media-kennis

Bewustzijn dat er verschillende vormen van media zijn

Dat weten leerlingen al

Mediahouding

By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken

Media-wijsheid tijdens mentorlessen

Mate waarop je digitaal vaardig bent

Om kan gaan met digitale media

Perspectief leerling

Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen

Nadeel digitale media

leerlingen moeten niet voor gemak oordeel gaan, maar moeten moeite doen te begrijpen

Belang van het verhaal van de docent

Media creatie en interpretatie

Perspectief School

Muzikale achtergrond

Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend

Perspectief Docent

Nadruk op docent

Creëren van filmpjes

Verwerken van filmpjes

Werken met ELO

Digitaal bereikbaar zijn

Gebruik van computer

Media-vaardigheden

Media-wijsheid

Begrijpen van propaganda

Hoe kijken naar film/afbeelding

Wat is de boodschap?

Kritisch naar beziden kijken

Relatie media-houding en media-wijsheid

Digitale Geletterdheid

Het nemen van afstand

Interpreteren

Raakvlakken media- & kunsteducatie

Perspectief leerling

Perspectief School

Perspectief Docent

Opzet CKV

Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd

Invullen naar eigen inzicht

Vrijheid

Ver nieuwing Schoolstelsel

Toekomst perspectief:

Differentiatie

Nadruk op talentontwikkeling

CPS voor toegankelijkheid kennis

ternd doel is snel geformuleerd en makkelijk iets aangehangen

Profilering met media-educatie

Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT

Aparte opleiding THC of VMBO

Nadruk op Productie, organisatie en pr.

Kunst & Cultuur is belang rijk van vroeger uit

ORS lek & Linga Culenburg

Materiële belemmering

Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven

In kunstonderwijs Nadruk op media-vaardigheden

De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren

Media-kennis

Bewustzijn dat er verschillende vormen van media zijn

Dat weten leerlingen al

Mediahouding

By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken

Media-wijsheid tijdens mentorlessen

Mate waarop je digitaal vaardig bent

Om kan gaan met digitale media

Perspectief leerling

Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen

Nadeel digitale media

leerlingen moeten niet voor gemak oordeel gaan, maar moeten moeite doen te begrijpen

Belang van het verhaal van de docent

Media creatie en interpretatie

Perspectief School

Muzikale achtergrond

Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend

Perspectief Docent

Nadruk op docent

Creëren van filmpjes

Verwerken van filmpjes

Werken met ELO

Digitaal bereikbaar zijn

Gebruik van computer

Media-vaardigheden

Media-wijsheid

Begrijpen van propaganda

Hoe kijken naar film/afbeelding

Wat is de boodschap?

Kritisch naar beziden kijken

Relatie media-houding en media-wijsheid

Digitale Geletterdheid

Het nemen van afstand

Interpreteren

Raakvlakken media- & kunsteducatie

Perspectief leerling

Perspectief School

Perspectief Docent

Opzet CKV

Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd

Invullen naar eigen inzicht

Vrijheid

Ver nieuwing Schoolstelsel

Toekomst perspectief:

Differentiatie

Nadruk op talentontwikkeling

CPS voor toegankelijkheid kennis

ternd doel is snel geformuleerd en makkelijk iets aangehangen

Profilering met media-educatie

Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT

Aparte opleiding THC of VMBO

Nadruk op Productie, organisatie en pr.

Kunst & Cultuur is belang rijk van vroeger uit

[illegible][illegible][illegible][illegible]

**ORS lek & Linga Culenburg**

**Raakvlakken media- & kunsteducatie**

- Materieel belang
- Perspectief leerling
  - Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven
  - In kunstonderwijs Nadruk op mediavaardigheden
    - De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren
  - Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen
    - Nadeel digitale media
- Perspectief school
  - Media creatie en interpretatie
  - Muzikale achtergrond
    - Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend
- Perspectief docent
  - Nadruk op doelen
  - Belang van het verhaal van de docent
- Verandering Schoolstelsam
  - Toekomst perspectief:
    - Differentiatie
    - Nadruk op talentontwikkeling
    - CPS voor toegankelijkheid kennis
    - termdoel is snel geformuleerd en makkelijk iets oangehangen
  - Opzet CKV
    - Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd
    - Invullen naar eigen inzicht
    - Vrijheid

**Media vaardigheden**

- Media houding
  - By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken
  - Digitale geleethertheid
    - Het nemen van afstand
    - Interpretieren
- Relatie media-houding en media-wijsheid
  - Begrijpen van propaganda
  - Hoe kijken naar film/afbeelding
  - Wat is de boodschap?
  - Kritisch naar beziden kijken
- Media wijsheid
  - Digitale geleethertheid
  - Mede waarop je digitaal vaardig bent
  - Om kan gaan met digitale media

**Creëren van filmpjes**

- Verwerken van filmpjes
- Werken met ELO
- Digitaal bereikbaar zijn
- Gebruik van computer

**Profilerings met media-educatie**

- Apart eopleiding TMC of VMBO
- Nadruk op Productie, organisatie en pr.
- Nadruk op websites maken en Programmering tijdens vak ICT

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

**ORS lek & Linga Culenburg**

**Raakvlakken media- & kunsteducatie**

- Materieel belang
- Perspectief leerling
  - Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven
  - In kunstonderwijs Nadruk op mediavaardigheden
    - De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren
  - Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen
    - Nadeel digitale media
- Perspectief school
  - Media creatie en interpretatie
  - Muzikale achtergrond
    - Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend
- Perspectief docent
  - Nadruk op doelen
  - Belang van het verhaal van de docent
- Verandering Schoolstelsam
  - Toekomst perspectief:
    - Differentiatie
    - Nadruk op talentontwikkeling
    - CPS voor toegankelijkheid kennis
    - termdoel is snel geformuleerd en makkelijk iets oangehangen
  - Opzet CKV
    - Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd
    - Invullen naar eigen inzicht
    - Vrijheid

**Media vaardigheden**

- Media houding
  - By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken
  - Digitale geleethertheid
    - Het nemen van afstand
    - Interpretieren
- Relatie media-houding en media-wijsheid
  - Begrijpen van propaganda
  - Hoe kijken naar film/afbeelding
  - Wat is de boodschap?
  - Kritisch naar beziden kijken
- Creëren van filmpjes
  - Verwerken van filmpjes
  - Werken met ELO
  - Digitaal bereikbaar zijn
  - Gebruik van computer

**Profilerings met media-educatie**

- Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT
- Aparte opleiding THC of VMBO
- Nadruk op Productie, organisatie en pr.

[illegible][illegible]

ORS lek & Linga Culenburg

Materiële belemmering

Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven

In kunstonderwijs Nadruk op media-vaardigheden

De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren

Media-kennis

Bewustzijn dat er verschillende vormen van media zijn

Dat weten leerlingen al

Mediahouding

By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken

Media-wijsheid

Digitale Geletterdheid

Het nemen van afstand

Interpreteren

Media-vaardigheden

Media-wijsheid

Begrijpen van propaganda

Hoe kijken naar film/afbeelding

Wat is de boodschap?

Kritisch naar beelden kijken

Perspectief leerling

Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen

Nadeel digitale media

leerlingen moeten niet voor gemak oordeel gaan, maar moeten moeite doen te begrijpen

Belang van het verhaal van de docent

Media creatie en interpretatie

Perspectief docent

Nadruk op docent

Muzikale achtergrond

Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend

Perspectief School

Raakvlakken media- & kunsteducatie

Media- & cultuur is belang rijk van vroeger uit

Ver nieuwing Schoolstelsel

Opzet CKV

Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd

Invullen naar eigen inzicht

Vrijheid

Profilering met media-educatie

Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT

Aparte opleiding THM of VWO

Nadruk op Productie, organisatie en pr.

Taakinstelling Differentiatie

Nadruk op talentontwikkeling

CPS voor toegankelijkheid kennis

ternd doel is snel geformuleerd en makkelijk iets aangehangen

[illegible][illegible][illegible]

**ORS lek & Linga Culenburg**

**Raakvlakken media- & kunsteducatie**

- Materieel belemmering
  - Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven
- Perspectief leerling
  - In kunstonderwijs Nadruk op mediavaardigheden
    - De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren
- Media creatie en interpretatie
  - Perspectief docent
    - Nadeel digitale media
    - Nadruk op docent
  - Muzikale achtergrond
    - Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend
- Perspectief School
  - Toekomst perspectief:
    - Differentiatie
    - Nadruk op talentontwikkeling
    - CPS voor toegankelijkheid kennis
    - Kern doel is snel geformuleerd en makkelijk iets oangehangen
  - Opzet CKV
    - Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd
    - Invullen naar eigen inzicht
    - Vrijheid

**Ver nieuwing Schoolsysteem rijk van vroeger uit Kunst & Cultuur is belang**

**Media vaardigheden**

- Media houding
  - Bij geschiedenis kritisch naar bronnen kijken
  - Media kennis
    - Bewustzijn dat er verschillende vormen van media zijn
    - Dat weten leerlingen al
- Relatie media-houding en media-wijsheid
  - Begrijpen van propaganda
  - Hoe kijken naar film/afbeelding
  - Wat is de boodschap?
  - Kritisch naar beziden kijken
- Digitale Geletterdheid
  - Het nemen van afstand
  - Interpretieren

**Creëren van filmpjes**

- Verwerken van filmpjes
- Werken met ELO
- Digitaal bereikbaar zijn
- Gebruik van computer

**Profilerings met media-educatie**

- Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT
- Aparte opleiding THM of VWO
- Nadruk op Productie, organisatie en pr.

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

ORS lek & Linga Culenburg

Materiële belemmering

Media tijdens kunsteducatie concreter gestalte geven

In kunstonderwijs Nadruk op media-vaardigheden

De kunststukken laten leerlingen onderzoeken, experimenteren, zichzelf leren kennen, samenwerken, reflecteren

Media-kennis

Bewustzijn dat er verschillende vormen van media zijn

Dat weten leerlingen al

Mediahouding

By geschiedenis kritisch naar bronnen kijken

Media-wijsheid tijdens mentorlessen

Mate waarop je digitaal vaardig bent

Om kan gaan met digitale media

Perspectief leerling

Kunst projecteren om informatie binnen klaslokaal te brengen

Nadeel digitale media

leerlingen moeten niet voor gemak oordeel gaan, maar moeten moeite doen te begrijpen

Belang van het verhaal van de docent

Media creatie en interpretatie

Perspectief docent

Nadruk op docent

Muzikale achtergrond

Digitale middelen zijn tijdrovend en tijdbesparend

Perspectief School

Raakvlakken media- & kunsteducatie

Media- & cultuur is belang rijk van vroeger uit

Ver nieuwing Schoolstelsel

Opzet CKV

Inhoudelijke goede lessen blijven onveranderd

Invullen naar eigen inzicht

Vrijheid

Profilering met media-educatie

Nadruk op websites maken en programmering tijdens vak ICT

Aparte opleiding THM of VWO

Nadruk op Productie, organisatie en pr.

Creëren van filmpjes

Verwerken van filmpjes

Werken met ELO

Digitaal bereikbaar zijn

Gebruik van computer

Begrijpen van propaganda

Hoe kijken naar film/afbeelding

Wat is de boodschap?

Kritisch naar beziden kijken

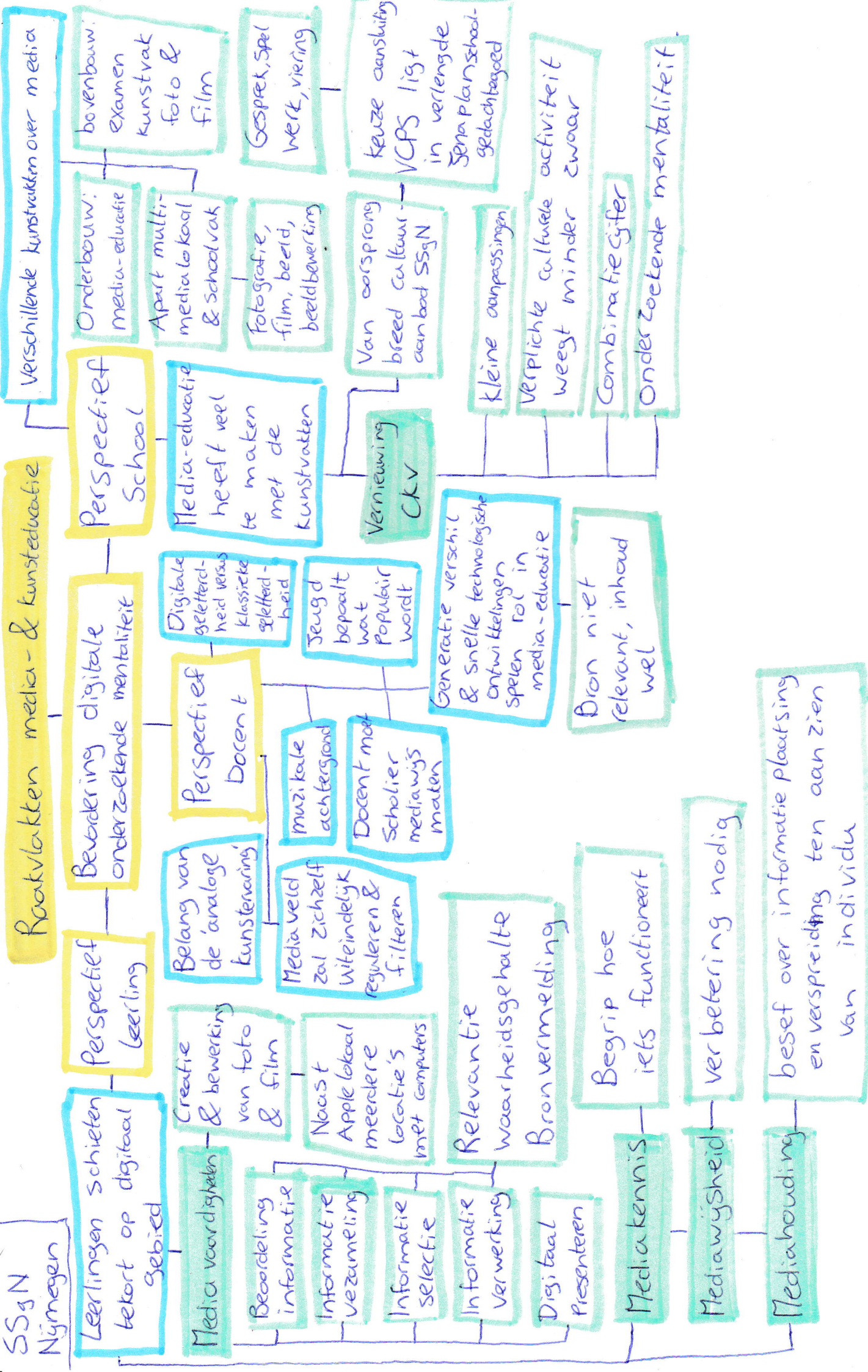
Digitale Geletterdheid

Het nemen van afstand

Interpreteren

[illegible][illegible]

SSgN  
Nijmegen



Belemmering; ligging school

'Media-wijsheid vindt niet plaats tijdens kunstonderrwijs'

Digitaal schrijven & delen.

Film een algemenere kunstvorm

Zwaar inzetten op ICT

Via ICT zaken binnen school krijgen

Mediahouding: Hoe word ik beïnvloed? Hoe beïnvloed ik iemand met beeld & kunst

Informatie omzetten in eigen woorden is voldoende

Aanwezigheid Studietoelichting/ apple lokaal

Analoge ervaring van kunst blijft belangrijk

Media-kennis; begrip hoe iets functioneert. Media-houding; besef over informatie plaatsing en verspreiding t.o.v. individuen

Bevordering digitale onderzoekende mentaliteit

Generatie verschil & snelle technologische ontwikkelingen spelen rol in media-educatie wel

Digitaal Presenteren

Leerlingen schieten tekort op digitaal gebied

Media als aansluiting belevingswereld scholier

Belemmering; behoefte aan klassieke kunststraten

Inbedden persoonlijke onderzoekstrang

Samenwerking met ArtEZ

Computer gebruik mediadeelname  
Nadruk op voorlig- heiden Toekomst: differentiatie  
Onderzoekende houding media tijdens kunstvak  
Houding & kennis belangrijk  
media-educatie is containerbegrip  
Belang fysieke kunstervaring Kunst gaat om interpretatie  
Creatie foto & film

Reacties op media & kunsteducatie

Digitaal geteltheitheid 'mate waar op je digitaal voordeel bent.'

Kritisch beoordelen van informatie

Relevantie waarheidsgehalte bronvermelding  
Media-wijsheid: Hoe kijken naar film of afbeelding?

Kritische blik

Belang van de actualiteit

Media-kennis: media duiden en betekenis geven.  
media houding; afstand nemen voor reflectie  
digitaal geteltheitheid: duiden van communicatie & digitale uiting

Denken vanuit eigen culturele omgeving  
Digitaal aansprekenbaar.

Rol van beeldtaal in media

Rol van docent

Digitale beschikbaarheid

Leerlingen moeten niet voor gemak oordeel gaan, maar moeten moeite doen te begrijpen

Projecteren van kunst

Het verhaal van de docent

Media Creatie en interpretatie

Media-kennis hebben ze al  
Media-houding bij andere vakken  
Vrijheid invulling lesprogramma