

# Re/Presentatie in kunsteducatie

Verslag van de Hanze Kunsteducatie  
Werkveldbijeenkomst op 21 november 2024

Kunsteducatie

Werkveldbijeenkomst 2024

Re/Presentatie in kunsteducatie



## Re/Presentatie in kunsteducatie

**Verslag van de Hanze Kunsteducatie Werkveldbijeenkomst  
op 21 november 2024**

**De Hanze Kunsteducatie Werkveldbijeenkomst is een initiatief van Kunsteducatie Noorder Breed. Dit is een samenwerkingsverband van de kunsteducatieve bacheloropleidingen (Academie Minerva en Prins Claus Conservatorium), de Pedagogische Academie, het Lectoraat Kunsteducatie en de Master Kunsteducatie, een joint degree van de Hanze en NHL Stenden Hogeschool.**

### Colofon:

**Tekst verslag:** Corinne van Beilen, met dank aan Gudrun Beckman, Liesbeth Betten, Imka Buurke, en Ineke Haakma

**Fotografie:** Espen Makken

**Vormgeving:** The Creative Hub Groningen - powered by Canon

**Uitgave:** Lectoraat Kunsteducatie, december, 2024

# Voelen kinderen en jongeren zich voldoende gerepresenteerd en aangesproken in het kunstonderwijs dat ze aangeboden krijgen?

Deze vraag stond centraal op de Hanze Kunsteducatie werkveldbijeenkomst over Re/Presentatie in Kunsteducatie van 21 november 2024. Het thema van de bijeenkomst komt voort uit een deelproject van het onderzoeksproject Re/Presenting Europe<sup>1</sup> waarin het lectoraat Kunsteducatie participeert.

<sup>1</sup> <https://www.hanze.nl/onderzoeken/centers/kenniscentrum-kunst-en-samenleving/projecten/re-presenting-europe>

## 1. Onderzoek, praktijken en verhalen

Lector kunsteducatie Evert Bisschop Boele trapt af met een korte reflectie op het thema en het onderzoeksproject Re/Presenting Europe; Esther Schaareman, docent-onderzoeker (kunst)educatie & pedagogiek vertelt hoe zij als kunstdocent – op het Kamerlingh Onnes College, waar ze 25 jaar werkte – de leefwereld en referentiekader van haar leerlingen zo goed als ze kon als uitgangspunt nam om de inhoud en pedagogiek van haar lessen te laten aansluiten. Vervolgens gaat Esther Schaareman met haar studenten van de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving Ariane Valeriano (Willemstad, Curaçao) en Chyenne Westphal (Winschoten) in gesprek over in hoeverre zij zich in het onderwijs dat ze hebben gehad (po en vo) en het onderwijs dat ze nu krijgen gerepresenteerd voelen.

### 1.1 Werken aan inclusiever kunstonderwijs

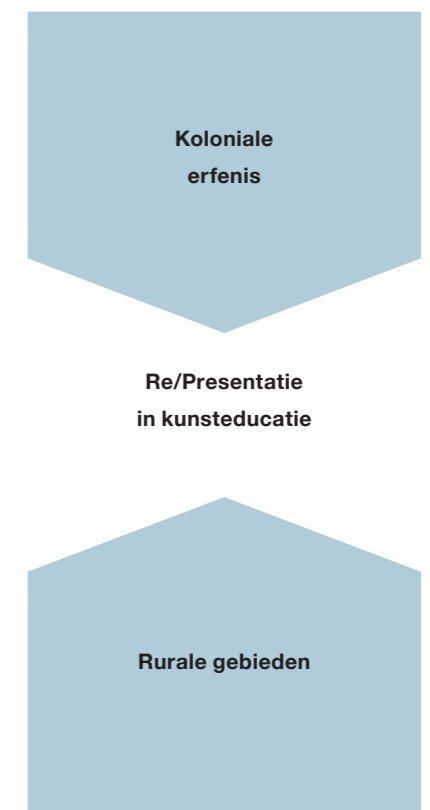
Evert Bisschop Boele begint met een korte toelichting op het NWA-gefinancierde onderzoeksproject *Re/Presenting Europe: Popular Representations of Diversity and Belonging*. In dit project wordt onderzoek gedaan naar de representatie van wat het betekent Europeaan te zijn, hoe dit ervaren wordt door mensen van niet-dominante sociaal-culturele groepen, en hoe op basis van dat inzicht gewerkt kan worden aan een inclusievere samenleving. Er zijn in totaal vijf werkpakketten in dit onderzoek; de Hanze is partner in werkpakket twee dat gericht is op educatie. Het lectoraat richt zich hierbinnen op de kunstvakken; onderzoeksactiviteiten bestaan uit gesprekken met jongeren, curriculumanalyse en leergemeenschappen met kunstvakdocenten en jongeren. Re/Presenting Europe neemt de koloniale erfenis en de rol van migratie als uitgangspunt. In het Hanze onderdeel staat daarnaast het perspectief van het rurale gebied centraal. Vanuit beide perspectieven draait het om vraag in welke mate jongeren zich gerepresenteerd voelen in het kunstonderwijs.

Het thema sluit nauw aan bij de thema's van het lectoraat, zoals idioculturaliteit, de pedagogiek van de kunstvakken, onderwijs als subjectificatie en onderwijs in het hier en nu – wat zich aan je voordoet en wat je daar dan mee doet, met aandacht voor *met wie* we werken en voor *waar* we werken. “Hierover voeren wij vanavond het gesprek. En ook over de dingen die ons in de weg (kunnen) staan in onze aandacht daarvoor,” aldus Evert.

Evert haalt hiervoor zijn persoonlijke inspiratiebron cultuursocioloog Andreas Reckwitz<sup>2</sup> aan die spreekt van cultureel liberalisme als opvolger van het neoliberalisme. “Het doel van cultureel liberalisme kan niet zijn om de heterogeniteit van onze laat-moderne manieren van leven te ontkennen,” aldus Reckwitz, “in plaats daarvan moet cultureel liberalisme een gemeenschappelijk kader ontwikkelen binnen respect voor de heterogeniteit van etniciteiten en lifestyles.” Dat kader is niet onveranderlijk maar moet volgens Reckwitz “voortdurend worden uitgewerkt in de specifieke culturele praktijken waarin ze een rol spelen.”

“Onderwijs is zo'n culturele praktijk,” stelt Evert, “waarin je voortdurend moet uitvinden wat dan de gemeenschappelijkheid in de diversiteit is.” Daarvoor moet je die diversiteit zien en recht doen. Daar gaat het gesprek vanavond over. En over hoe we dat dan doen in de kunstvakken.

<sup>2</sup> Andreas Reckwitz, *The End of Illusions. Politics, Economy and Culture in Late Modernity* (Polity 2021), 167.



## 1.2 Wat gebeurt er nu eigenlijk in de kunstvakken?

Esther Schaareman neemt in haar verhaal<sup>3</sup> de aanwezigen mee naar de website van het SLO en wat daar over kunstonderwijs in het vo te lezen staat. Dit behelst, volgens Esther, een flinke pedagogische opgave, want in de kunstvakken kan ‘jezelf leren begrijpen en de ander leren begrijpen’ en ‘ergens iets van vinden’ alleen als je als leerling het gevoel hebt dat de kunstlessen aansluiten bij jouw interesses, jouw vragen, jouw ontwikkeling. En om als docent de wereld te kunnen *ont*-sluiten, moet je weten waar je kan *aan*-sluiten bij je leerling. Dat vraagt van de docent dat je je openstelt, voor de ander die de leerling is. Dat je erkent dat die leerling zelf al iemand is. Zaken die raken aan de centrale vraag van vanavond: “Voelen kinderen en jongeren zich voldoende gerepresenteerd en aangesproken in het kunstonderwijs dat ze aangeboden krijgen?”

Esther gaat hier dieper op in aan de hand van wat tot voor kort haar dagelijkse praktijk was: de lessen beeldende kunst en vormgeving aan het Kamerlingh Onnes college te Groningen. Zij vertelt over het moment dat zij zich realiseerde dat wat zij tot dan toe als haar opdracht zag – leerlingen begeleiden bij het zelf maken van werk aan de hand van beeldende aspecten en een grote variatie materialen en technieken met de westerse kunstgeschiedenis als referentiekader – niet aansloot bij de wereld waar haar leerlingen vandaan kwamen. Dat moest anders, maar hoe?

Ze begon met opdrachten rond actuele thema’s, betekenisvolle onderwerpen uit de leefwereld van leerlingen, geïnspireerd door het werk van hedendaagse kunstenaars. Dit werkte goed in de bovenbouw, maar verliep in de onderbouw niet als gehoopt. Ging het ‘over de hoofden heen’, waren de beeldende vaardigheden van de onderbouwleerlingen ontoereikend, of lag het óók aan haar eigen aannames? Esther dacht haar leerlingen te kennen maar ze wist eigenlijk weinig van de muziek die ze luisterden en de deviant-art die ze maakten. “Het bleek een enorme verrijking toen ik, naast de bronnen die ik zelf aandroeg, leerlingen expliciet vroeg naar de bronnen waar zij hun inspiratie vandaan haalden.”

Maar nog bleek dit niet genoeg want toen er ruim tien jaar geleden steeds meer leerlingen met een migratieachtergrond de school bezochten begon zij scherper te zien hoezeer de westerse canon haar eigen blik, haar lessen en haar lesinhouden domineerde. Vanaf die tijd probeerde zij haar leerlingen steeds actiever te betrekken als co-ontwerpers van opdrachten. Leerlingen verkenden zelf aangedragen thema’s vanuit hun eigen perspectief, zochten er hun eigen bronnen bij, al dan niet geïnspireerd door Esthers suggesties, en kozen materiaal dat bij hen en hun ideeën paste. “Geen revolutionaire ingrepen, maar wel cruciaal,” vertelt Esther, “terwijl ze bezig waren ontstond er in die lessen ruimte voor gesprekken: over henzelf, hun beeldend werk, thuis, de wereld.”

Heeft Esther daarmee uitgevonden hoe ze als docent de leefwereld en het referentiekader van haar leerlingen als uitgangspunt neemt? Dat durft ze niet te beweren. “Dat lukte soms, en vaak ook niet. Het helpt als je als docent nieuwsgierig bent, reflecteert op je eigen handelen, je lesinhouden constant finetunet, aanpast. En écht in gesprek gaat met je leerlingen en daar consequenties aan verbindt.” De kunstpedagogische opdracht om leerlingen te helpen leren ‘ergens iets van te vinden’ en ‘zichzelf en de ander te begrijpen’ is een opgave die keer op keer geactualiseerd moet worden.

## 1.3 Over representatie in het kunstonderwijs

Ten slotte vertellen twee studenten van de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving Ariana Valeriano (Willemstad, Curaçao) en Chyenne Westphal (Winschoten) over hun ervaringen met representatie in het kunstonderwijs.

### *Over Ariana en Chyenne*

Ariana is opgegroeid in Curaçao en heeft ook Colombiaanse *roots*. Zij noemt “community” als het meest belangrijke aan haar geboorteplek. “Hoe iedereen er voor elkaar is; dat is hoe we liefde aan elkaar tonen.” Thuis was Papiamentu de voertaal en Ariana sprak ook Spaans met familie. Op school leerde ze Nederlands en Engels. Ze herinnert zich Curaçao als kleurrijk; elk jaar in december was ze weer benieuwd in welke kleur haar oma dat jaar haar huis had geschilderd. Ze

groeide op met veel gelach, geluid en muziek en ze kan nog steeds niet goed slapen in de stilte: “Als het te stil is, voel ik me niet thuis.” Ariana herinnert zich maaltijden met heel veel vlees, bonen, saus, kruiden en rijst. Ariana was zelf de enige vegetariër en haar moeder bereidde vaak bonen; dit is in Colombia een belangrijk deel van de maaltijd.

Chyenne vertelt over haar ouders, grootouders en overgrootouders. Die komen allemaal uit Winschoten en omstreken. “Mijn geboortehuis staat ook in Winschoten. Wij wonen eigenlijk in een soort van familiebubble. Dat is ook waar we ons begraven.” Thuis spraken de volwassenen Gronings maar met de kinderen werd alleen maar Nederlands gesproken. Ze verstaat het Gronings dus goed maar spreekt het zelf niet. Er hing bij Chyenne thuis geen kunst aan de muur; er hingen wel veel foto's van elkaar. Etensgeuren, drukte en geluid spelen minder een rol in haar jeugd; Chyenne herinnert zich de horizon en grote moestuin van haar overgrootouders waar ze als kind graag kwam.

### *Over het kunstonderwijs dat zij aangeboden kregen*

Chyenne herinnert zich van het kunstonderwijs vooral het namaken; de docent liet een voorbeeld zien, een plaatje of een voorwerp en dan maakten de kinderen het na. “Ik weet nog dat we dan onze werkjes op de kast hadden staan, twintig keer hetzelfde werkje. Met net een andere naam en misschien net een andere knipmanier.” Op de middelbare school vanaf klas 4 mochten de leerlingen wat meer zelf gaan doen. “Maar die autonomie hadden we eigenlijk nooit geleerd,” stelt Chyenne, “dus we waren kunstwerkjes aan het maken maar dat maakte je eigenlijk voor je docent. Omdat je wist wat zij leuk vonden. Je maakte eigenlijk altijd werkjes voor de ander en niet voor jezelf.”

Ariana ging naar een christelijke school waar de middelen beperkt waren. Zij hadden daarom niet veel materialen. Op de basisschool hadden ze een schrift en daar tekenden ze in. “Bijvoorbeeld je fantasiedier, dan kon je gewoon zelf iets bedenken. En wat de meeste leerlingen deden was verschillende beesten combineren tot één groot fantasiedier.” De middelbare school vond Ariana interessanter; daar leerden ze bijvoorbeeld over perspectief en diepte. Vooral nadat ze kunst in haar pakket had gekozen, ging het kunstonderwijs meer de diepte in. Caribische en Latijns-Amerikaanse kunst kwam aan bod en ook Amerikaanse kunst vanwege de Amerikaanse invloeden op Curaçao sinds de Tweede Wereldoorlog. Deze kunstlessen interesseerden Ariana omdat ze daardoor meer over haar eigen cultuur leerde en ook over kunst uit haar eigen cultuur. “Dat heb ik nog steeds bij me.” Ze gebruikt die inspiratiebronnen nu nog bij het maken van haar eigen kunstwerken.

Ariana ervoer deze herkenning niet in de docentopleiding beeldende kunst en vormgeving van Academie Minerva waar zij nu in het derde jaar van haar studie zit. “Ik herinner me, mijn eerste jaar, ik was echt zo overweldigd.” Op haar middelbare school leerde ze wel over bijvoorbeeld het expressionisme en impressionisme maar daar lag de nadruk niet op. Op Minerva gingen ze diep in op (westerse) kunststromingen, wat nieuw was voor haar. Het voelde alsof ze achterliep. In de latere lessen kwam er meer kunst uit andere culturen aan bod en daar voelde ze zich ook meer bij betrokken. Ze vindt leren over westerse kunst ook niet slecht maar wel als het alleen daar over gaat. “In Westerse kunst, we are slaves. And I don’t really want to be reminded of that 24-7. Dus kunnen we, I don’t know, iets vrolijker, meer voor ons allemaal leren?” Ze wil ook graag dat leerlingen die alleen westerse kunst kennen geïnspireerd raken door andere culturen, andere vormen van kunst zien. Ze herkent zichzelf op Minerva vooral in de artistieke lessen wanneer ze met haar eigen werk bezig is en zelf thema’s kan kiezen. Tijdens de kunstlessen ervaart ze dat niet: “Ik zie wel dat ze het proberen en ik waardeer het. Maar ik heb het idee dat we nog heel hard moeten werken voordat we echt tot representatie komen.”

Chyenne herkent het gevoel een achterstand te hebben. “Ik weet nog dat wij überhaupt geen kunstboek hadden op de middelbare school en dat wat we wel meekregen was heel erg de white cube.” Toen ze op Minerva aankwam was ze overdonderd dat er überhaupt iets bestond buiten de white cube en ze kon dat wat ze leerde moeilijk terugnemen naar huis: “Ik kon het er niet over hebben thuis, omdat het zo buiten onze wereld was, dat ik gewoon niet de woorden eraan wist te geven om het uit te leggen.” De eerste jaren was vooral dat gevoel van achterstand overheersend maar toen ze ging stagelopen op haar eigen middelbare school in Winschoten veranderde dat. Ze merkte daar dat de leerlingen van haar stageschool hun eigen cultuur helemaal niet kenden en ze herkende zichzelf in haar leerlingen. Het bleef ook nu voor haar raar om buiten die white cube te stappen en de leerlingen daarin mee te nemen, maar ze denkt dat het besef dat zij niet de enige was, die herkenning die zij in het contact met haar leerlingen ervaarde, haar hielp om theorie die ze geleerd had, maar nog niet zo goed kon toepassen, zelf ook beter te begrijpen.

<sup>3</sup> Zie voor de volledige tekst: [https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/67941314/Werkveldbijeekomst\\_Lectoraat\\_Kunsteducatie\\_Hanze\\_Representatie\\_van\\_jongeren\\_in\\_de\\_kunstlessen\\_21\\_november\\_2024.pdf](https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/67941314/Werkveldbijeekomst_Lectoraat_Kunsteducatie_Hanze_Representatie_van_jongeren_in_de_kunstlessen_21_november_2024.pdf)

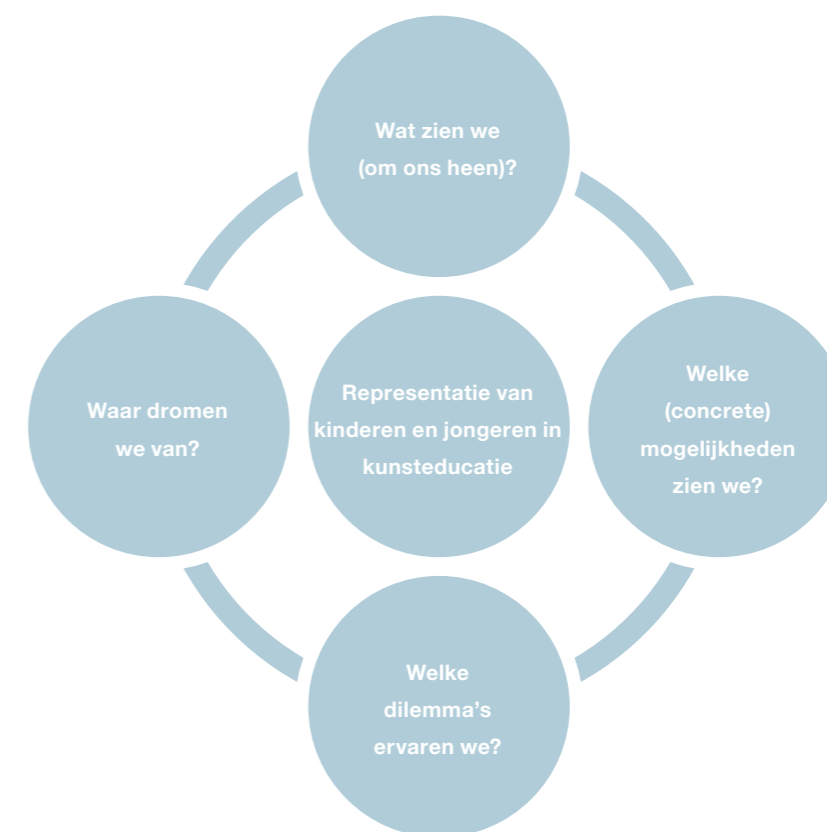
Ariana benoemt dat de lessen die ze zelf graag zou willen geven als kunstdocent helaas niet mogelijk zijn, omdat er vooral bij examenklassen heel specifieke eisen zijn: “Ik zou nooit willen dat leerlingen hun examen niet halen.” Ze vindt het moeilijk om extra dingen toe te voegen die de leerlingen een breder zicht te geven van de wereld, omdat het dan misschien te breed wordt waardoor ze hun weg verliezen. “Ik zoek nog steeds een balans in hoe ik lessen niet alleen westers maak en toch de examenstof behandel.” Op Curaçao is er geen examen voor kunst, dus haar docent had daar meer vrijheid in. Van Ariana’s klasgenoten was 90% niet-westers en daar voerden ze gesprekken over: “What is it like to be a black artist? En wat betekent het om gewoon zwart te zijn?” Dat soort gesprekken zal ze niet met haar eigen leerlingen voeren, maar wel zou ze gesprekken willen voeren over cultuur. “Dan kunnen ze meer leren, want ik heb geleerd dat mensen in Nederland bijna niks weten over de ABC-landen. Ik denk dat zulke gesprekken belangrijk zijn omdat het helpt om die gap te sluiten. En om meer begrip te creëren tussen verschillende culturen.”

Cheyenne, zegt dat ook zij het antwoord niet goed weet. Daar is ze juist naar op zoek in haar afstudeeronderzoek. Ze hecht veel waarde aan het gesprek met leerlingen. Ze zegt dan eerst: “Ik weet eigenlijk alles ook niet.” Ze denkt dat ze daarin een voorbeeld voor haar leerlingen kan zijn zodat zij haar ook vertellen wat zij zelf belangrijk vinden. Ze vindt het lastig een goede balans te vinden in het contact met de leerling, maar wat ze erg belangrijk vond waren de vaardigheden. “Ik was echt stomverbaasd dat twaalfjarige kinderen niet weten hoe ze hun kleuren moeten mengen of hoe je een liniaal toepast.” Ze heeft daar wel op gehamerd maar zodra ze daar dan mee bezig waren, nam ze de ruimte om er lekker bij aan te schuiven, om mee te doen en te kletsen. “Om te vragen hoe het gaat, of het lukt, wat ze aan het doen zijn,” zegt Cheyenne, “ik denk dat het voornamelijk heel veel aanschuiven was bij kleine tafeltjes.”

Ariana herinnert zich dat ze verschillende begrippen had behandeld met leerlingen, zoals emoties. Ze behandelde dan eerst verschillende kunstbegrippen zoals kleurcontrast en ruimte suggesties. Dat pasten de leerlingen dan toe in een kunstwerk over emoties, “verdriet of happiness, anger, whatever...,” of over een ervaring die emotioneel was. Door die opdracht heeft ze veel geleerd over de leerlingen en die voelden zich ook vrij om met haar in gesprek te gaan over wat er misschien niet goed zat bij hen. Met één leerling, die eerst veel weerstand tegen de opdracht had, vormde ze gaandeweg een band. “Ik was toen heel verdrietig dat ik moest gaan,” vertelt Ariana, “maar ik heb ook geleerd dat gesprekken heel belangrijk zijn, om open te zijn naar waar die gesprekken toe leiden want het gaat niet altijd zoals je verwacht.”

## 2. Gesprek en ontmoeting

Na de drie inleidingen is het tijd voor een gezamenlijke maaltijd. Aansluitend vindt het World Café plaats. In het World Café staan vier deelvragen over het hoofdthema centraal waar de aanwezigen ideeën en ervaringen over uitwisselen. Het gesprek bestaat uit twee rondes; na de eerste ronde wisselt iedereen van tafel, van groep en van vraag. De tafelhosten blijven zitten en lichten kort toe wat er in het voorgaande gesprek gezegd is. Door hierop voort te bouwen kunnen de gesprekken zich verdiepen. Het verslag hieronder is een compilatie van de verschillende tafelgesprekken.



### 2.1 Over representatie en presentatie

Aan één tafel werd de vraag opgeroepen in hoeverre inclusief onderwijs betekent dat iedereen zich gerepresenteerd moet voelen en wat representatie dan concreet betekent. In het algemeen zien aanwezigen het als een groot dilemma wanneer leerlingen of studenten zich afvragen: ‘Mag ik erbij horen?’ Tegelijk merken mensen op dat er een zekere spanning staat op het (te) centraal zetten van de eigen cultuur. Iemand schrijft: “Het gaat over pendelen.” Het pendelen tussen de cultuur waar je vandaan komt en iets nieuws waar je mee in aanraking komt. En dat pendelen, dat is ook voor een deel aan de docent.

Representatie heeft dan ook te maken met de waarde die aan iets gegeven wordt. Want als je denkt “ik voel me dom, ik snap dit niet” of “dit is de hogere of lagere cultuur” of “ik hoor er niet bij”, dan is het heel lastig als je uitgedaagd wordt om iets te doen dat voor jou niet herkenbaar is. Enerzijds moet je dus eerst de veiligheid en de waardering voelen om jezelf en je cultuur te laten zien. Dat is niet zo gemakkelijk. Want als jij bijvoorbeeld je favoriete muziek moet laten horen in de klas of heel veel van manga houdt terwijl anderen dat heel stom vinden, dan is het niet gemakkelijk om daarvoor uit te komen. Dat hoort ook bij het zoeken wie je zelf eigenlijk bent als leerling. Het gaat dan dus niet alleen maar om representeren, maar ook om de ruimte die de leerling in het kunstonderwijs voelt om iets van zichzelf te presenteren en in hoeverre ze dat willen.

Het is daarnaast niet eenvoudig om aan een individu te vragen hoe die zich gepresenteerd voelt, want dit is ook een sociaal geheel; representatie is bovendien intersectioneel dus waar je je wellicht op bepaalde aspecten wel gepresenteerd voelt, voel je je dat niet noodzakelijkerwijs ook voor iets anders. Mensen geven bovendien aan dat het complex is om aan kinderen en jongeren te vragen 'wie zij zijn.' Of het kan een complexe vraag voor hen zijn, laat staan dat het veilig voelt om daarover in gesprek te gaan met je docent, daarover een terugkoppeling te geven, of daarover in dialoog te gaan met een ander. Wat is dan een goede vorm van zo'n gesprek? Zou een repertoire aan openende en uitnodigende vragen daarvoor uitkomst bieden?

Het blijft ten slotte belangrijk om ook met het onbekende in aanraking te komen. Dat er een veilige en tegelijk ook risicovolle toegang is tot dat wat niet gerepresenteerd is, of waarin je je niet herkent. En dat daar geen negatieve of minder-voelende waardering bij hoort, maar dat dit juist in het kunstonderwijs omarmd wordt.

## 2.2 Openstellen en kaders oprekken

Wat kunnen docenten of educatoren in het veld nu doen? Aan de ene kant hebben docenten natuurlijk de taak om te verbreden. Zij moeten leerlingen verbindingen laten leggen met een wereld die buiten hun eigen comfortzone ligt. En daarbij hoort het prikkelen van de nieuwsgierigheid bij studenten of leerlingen. Die verbindingen kunnen heel goed dialogisch gelegd worden door ook te praten over allerlei zaken die leerlingen aangaan; het intieme gesprek dat je voert kan van veel waarde zijn en juist ook zorgen voor verdieping. Maar dit kan tegelijk wringen met eigen opvattingen en het eigen referentiekader.

In het dialogische hoort ook dat je je eigen kaders en opvattingen als docent ter discussie stelt of je daarvan bewust bent. Zo komt bijvoorbeeld het 'foute uurtje' ter sprake en wie er bepaalt wat 'fout' is en wat niet. Een ander merkt op dat hij aan de kunstacademie het toch niet snel zou vertellen als hij met studenten naar het Jopie Huisman museum zou gaan. En zelf Rien Poortvliet liever niet behandelt omdat hij dat zelf minder spannend vindt. Het is wel een concrete mogelijkheid om dit nu juist wel te gaan doen, zonder dat het dan direct nodig is om de kunst waar de 'gevestigde instituten voor staan', of die een docent zelf interessant vindt, helemaal niet meer te behandelen. "Het mag ook best allemaal een beetje wringen en schuren," is de conclusie. Tot slot geeft één aanwezige nog een voorbeeld vanuit de museumeducatie; in één museum zorgde het samenwerken met mbo-studenten voor een verbreding van de kaders van wat museum-educatie eigenlijk is en wat het zou kunnen zijn. Kortom, het gaat om het openstellen voor het andere en het oprekken van kaders.

Overigens voelen ook niet alle docenten zichzelf thuis in de gevestigde kaders; deze kunnen ook gevoelens van onzekerheid creëren – 'Ik kan het niet, ik kan niet zingen' – waardoor bijvoorbeeld leerkrachten soms helemaal geen muziek of kunstonderwijs geven of vasthouden aan gevestigde lesmethodes. Het gaat dus ook bij docenten om representatie en het (h)erkennen van hun eigen culturele bagage.

Een ander punt dat genoemd wordt is dat er veel meer leerlingen met een migratieachtergrond zijn dan docenten. Vanuit het dekoloniaal perspectief wensen de aanwezigen dan ook dat de kunsteducatieve gemeenschap zelf diverser zou zijn; dit impliceert tevens dat de kaders van de docentenopleidingen en wie daar toegang krijgt een discussiepunt moeten zijn. Met de kanttekening dat er nooit precies te zien is welke vormen van diversiteit zich in de groep aanwezigen bevindt.

## 2.3 Vertraging en vertrouwen

Waar lopen docenten tegenaan wanneer het gaat om representatie? Een aantal praktische punten worden genoemd, bijvoorbeeld de tijd of de planning of hoe een school georganiseerd is qua lesplanningen. Zo noemt een docent aan een middelbare school dat hij al voor de zomervakantie zijn lesprogramma rond moet hebben terwijl hij de leerlingen dan nog niet kent. De angst voor 'force feeding' wordt genoemd, wat men wel een heftige term vindt, maar het gevoel uitdrukt dat er bepaalde dingen opgelegd worden of opgedrongen aan de ander. Daarbij staan de eisen vanuit de kerndoelen of examens soms pogingen van docenten in de weg om meer aan te sluiten bij de individuele leerling en hun culturele achtergrond of biografie, maar ook in hoeverre leerlingen een kritische mening ontwikkelen en of er om die inbreng gevraagd wordt bij examens. "Je leidt leerlingen eerst op om kritisch te zijn maar dat wordt uiteindelijk niet gevraagd

dus dat moet je ze voor het examen weer afleren." Er wordt dan ook opgeroepen tot actie naar de Cito of om een meer systemische aanpak om echt het verschil te kunnen maken waar het gaat om representatie van iedere leerling.

Een heel ander punt dat genoemd wordt is dat we continu in een soort wedstrijdmodus zitten of dat veel (kunst)onderwijs wedstrijd-elementen in zich heeft en dat dit er niet altijd aan ten goede komt dat leerlingen zich gerepresenteerd voelen of dat docenten daar aandacht voor (kunnen) hebben. Er wordt door de aanwezigen dan ook gedroomd over veel meer tijd, rust en ruimte voor het gesprek met de ander. Daarvoor zul je moeten vertragen; vertragen is een grote wens. Vanuit vertraging kun je komen tot het vertrouwen richting het andere en het vertrouwen op leerlingen, studenten, en collega's. Het vertrouwen dat ze het zelf ook kunnen en dat je niet dingen hoeft in te vullen van tevoren. Er is behoefte aan begrip voor elkaar. Dat je gewoon luistert naar de ander. Dat er ruimte is voor elke leerling om zijn/haar/hen stem te laten horen. En het toeval omarmen; in het hier en nu mogen zijn.

---

## 3. En nu?

Op deze avond komt naar voren dat er in onze eigen instelling en opleidingen nog veel werk aan de winkel is als het gaat om representatie. Dat is al langer een punt van aandacht en dit is ook al vaker genoemd tijdens de Hanze Kunsteducatie werkveldbijeenkomsten over hiphop en de rurale regio. Maar dit punt moet keer op keer benoemd worden want bijvoorbeeld de docentenopleidingen zijn een belangrijke schakel richting het kunsteducatieve werkveld. Tevens komt uit de avond naar voren dat representatie in grote mate een systemisch probleem is; dit is de reden dat we in ons onderdeel van het onderzoek Re/Presenting Europe ervoor kiezen om naast het spreken met jongeren en met docenten, ook het aangeboden curriculum en de examenstof te analyseren.

Het aankomende jaar gaan we met de thema's die deze avond zijn aangeraakt aan de slag. We zoeken daarvoor docenten uit het voortgezet onderwijs die daarover willen meepraten. Wie daarvoor belangstelling heeft kan een mail sturen naar: s.a.stegen@pl.hanze.nl.

**In de reeks ‘Onderzoekspublicaties lectoraat Kunsteducatie  
Hanzehogeschool Groningen’ verschenen de volgende  
delen:**

1. Levin Stein – Sacred Harp singing in The Netherlands. An explorative case study. (2022)
2. Tekla Slangen en Evert Bisschop Boele – Schilderen met woorden. Op zoek naar de betekenis van Verhalen Vertellen voor de beoefenaars. (2022)
3. Corinne van Beilen en Rhea Hummel - Zoek ruimte. Een onderzoek naar de opstart en het verloop van leergemeenschappen cultuureducatie in Drenthe en Groningen. (2022)
4. Imre Kruis en Evert Bisschop Boele – Inventarisatie instrumentaal/ vocaal muziekonderwijs Noord-Nederland. (2022)
5. Tekla Slangen en Corinne van Beilen – Naar jongeren toe, Een kansrijke basis voor het participatie- en educatieprogramma van het MOW | Museum Westerwolde. (2022)
6. Corinne van Beilen – Kunsteducatie in de regio. Verslag van de werkveldbijeenkomst Perron 18 op 3 november 2022. (2022)
7. Imre Kruis en Evert Bisschop Boele – Veranderende vormen. Inventarisatie instrumentaal/vocaal muziekonderwijs Noord- en Oost- Nederland. (2023)
8. Corinne van Beilen – Kunsteducatie & burgerschap. Verslag van de Hanze Kunsteducatie Werkveldbijeenkomst op 12 april 2023. (2023)
9. Imre Kruis en Herman Veenker – Curious Teachers. Verslag van een experiment. (2023)
10. Corinne van Beilen – Kunsteducatie & hiphop, Each one, teach one – leren in en van hiphop. Verslag van de Hanze Kunsteducatie Werkveldbijeenkomst op 30 november 2023. (2024)
11. Corinne van Beilen – Re/Presentatie in kunsteducatie. Verslag van de Hanze Kunsteducatie werkveldbijeenkomst op 21 november 2024 (2025)